



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2017-2018

**LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DA
UNA PROSPETTIVA ANDRAGOGICA**

**AN ANDRAGOGICAL PERSPECTIVE ON
MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY**

ESPECIALIDAD: ITALIANO

APELLIDOS Y NOMBRE: SÁNCHEZ SÁNCHEZ ELISA

DNI: 75917806G

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

TUTOR: LEONARDO VILEI

Dpto. de Estudios Románicos, Franceses, Italianos y Traducción



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
AUTORIZACIÓN DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS FIN DE MÁSTER**

CURSO: 2017 - 2018

TRABAJO:

Apellidos y nombre del autor/a: SÁNCHEZ SÁNCHEZ ELISA

Título del trabajo: LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DA UNA PROSPETTIVA ANDRAGOGICA

Especialidad cursada: Italiano

Convocatoria: ☐ Junio ☒ Septiembre ☐ Febrero.

TUTOR/A

Apellidos y nombre: Vilei Leonardo

E-mail: lvilei@ucm.es Teléfono: 639524330

Facultad: Filología

Departamento: Estudios Románicos, Franceses, Italianos y Traducción

VISTO BUENO

*El trabajo indicado reúne las condiciones necesarias para proceder a su presentación
ante la Comisión Evaluadora.*

En Madrid a 3 de septiembre de 2018



FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Estudios Románicos, Franceses, Italianos y Traducción

Firma del tutor/a y sello del Departamento,

La autorización original firmada por el tutor/a se entregará al estudiante para que la adjunte al TFM digital que se entrega a través de Campus Virtual.

INDICE DI CONTENUTI

1. ABSTRACT.....	1
2. INTRODUZIONE	2
3. QUADRO TEORICO DELL'UNITÀ DIDATTICA	3
3.1. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue	4
3.2. La teoria delle Intelligenze Multiple di H. Gardner.....	6
L'intelligenza linguistica	8
L'intelligenza musicale	8
L'intelligenza logico-matematica	9
L'intelligenza spaziale	9
L'intelligenza corporeo-cinestesica	9
Le intelligenze personali	10
3.2.1 Implicazioni didattiche della teoria delle IM	10
3.3. La glottodidattica affettiva: la SLAT e l'approccio naturale	11
3.4. Lo studente adulto: il modello andragogico.....	15
Necessità di sapere	15
Il concetto di sé.....	16
Il ruolo dell'esperienza precedente.....	16
La disponibilità ad apprendere	17
L'orientamento verso l'apprendimento	17
La motivazione	18
3.5. L'unità didattica dalla prospettiva della gestalt.....	19
4. OBIETTIVI	22
5. SVILUPPO DELL'UNITÀ DIDATTICA.....	25
5.1. Prima sessione: Uno sguardo sul Barocco	25
Motivazione	25
Globalità	26
Analisi.....	27

Sintesi.....	28
Riflessione	29
Verifica	30
5.2. Seconda sessione: <i>Lo potevo fare anch'io</i>	31
Motivazione	32
Globalità	33
Analisi.....	34
Sintesi.....	35
Riflessione	36
Verifica	37
5.3. Problemi sorti durante lo sviluppo dell'unità	38
6. RISULTATI	38
7. DISCUSSIONE DEI RISULTATI	42
7.1. Legame tra i risultati e il lavoro del docente.....	44
7.2. Limiti dello studio.....	45
7.3. Future linee di lavoro	46
8. CONCLUSIONI.....	48
9. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	51
ALLEGATO 1.....	53
ALLEGATO 2.....	57
ALLEGATO 3.....	66
ALLEGATO 4.....	68
ALLEGATO 5.....	72
ALLEGATO 6.....	78

INDICE DI TABELLE

Tabella 1	25
Tabella 2.....	25
Tabella 3.....	26
Tabella 4.....	27

Tabella 5.....	28
Tabella 6.....	29
Tabella 7.....	31
Tabella 8.....	32
Tabella 9.....	33
Tabella 10.....	34
Tabella 11.....	35
Tabella 12.....	36
Tabella 13.....	37
Tabella 14.....	39
Tabella 15.....	40
Tabella 16.....	41

1. ABSTRACT

Italiano

Il presente elaborato affronta la progettazione di un'unità didattica proposta a studenti adulti di età variegata che frequentano un corso di lingua italiana di livello B2.1 in una *Escuela Oficial de Idiomas* (EEOOI). La docente responsabile della classe, Federica Simone, applica da anni il suo proprio metodo, che prende spunto dalla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Seguendo la linea didattica della docente Simone, ci proponiamo di progettare un'unità didattica basata sulla teoria di Gardner con delle attività adatte ad alunni adulti e, contemporaneamente, di rispettare la programmazione didattica ufficiale. A tale fine, presenteremo un'unità dedicata all'arte ispirata al manuale utilizzato in classe, *Nuovo Espresso 4*. La teoria gardneriana non è però l'unico fondamento teorico del lavoro; esso poggia anche sull'approccio naturale di S.D. Krashen, sul modello andragogico di Knowles e sullo schema di unità didattica proposto da P. Balboni. Al termine dell'unità, verrà chiesto agli apprendenti di compilare un breve questionario su ogni attività per sapere se la ricezione dell'unità da parte degli studenti concorda con la nostra idea iniziale. Analizzeremo i risultati dei questionari ed elencheremo gli eventuali miglioramenti da fare e le future linee di lavoro.

Parole chiave: IM, andragogia, approccio naturale, QCER, unità didattica

Inglese

This paper focuses on the design of a teaching unit to be presented to adult students of different ages who attend an Italian B2 course in a Spanish language school (EEOOI). The teacher responsible for this course, Federica Simone, has been applying her own teaching method for years, based on Howard Gardner's theory about multiple intelligences. Following the didactic line of Simone, our goal is to create a teaching unit founded on Gardner's theory with activities suitable for adult students, as well as to respect the official didactic plan. To reach this goal, we will present a teaching unit on arts which is inspired by the student book used in class, *Nuovo Espresso 4*. However, Multiple Intelligences theory is not the sole reference of this paper; it is also based on the natural approach of S.D. Krashen, on the andragogic model of Knowles and on the scheme of teaching unit proposed by P. Balboni. At the end of the unit, learners will be asked to fill out a short questionnaire about each activity in order to find out if students' receipt of the unit is consistent with our initial idea. We will analyse the results of these questionnaire and list some possible improvements and potential future work lines.

Keywords: MI, andragogy, natural approach, CEFR, teaching unit

2. INTRODUZIONE

Le lingue straniere sono state da sempre un elemento arricchente per qualunque individuo in qualunque società. Fino a pochi decenni fa, la competenza in una seconda lingua era un valore aggiunto e distintivo per le aziende; oggi, in una società che diventa sempre più globale e internazionale, la conoscenza di una seconda lingua è la regola che detta gran parte dei rapporti sociali e lavorativi. Non sono pochi gli adulti che, dopo anni di lavoro o semplicemente per mero piacere, decidono di spolverare i vecchi libri di lingua della scuola e di riprendere gli studi.

Il sistema scolastico spagnolo, nei suoi tentativi di fornire una risposta soddisfacente alla crescente domanda di lingue straniere tra la popolazione adulta, negli ultimi decenni ha concentrato gli sforzi sul potenziamento delle stesse, sia nella scuola dell'obbligo che nei centri pubblici di regime speciale per l'insegnamento delle lingue (*Escuelas Oficiales de Idiomas, EEOOI*). Tali sforzi però non hanno ottenuto il risultato atteso e la Spagna è ancora oggi una delle nazioni europee con meno adulti capaci di capire e di farsi capire in una lingua straniera (per ciò che concerne l'inglese, il paese iberico occupa il posto 21 su 27 nell'*Indice di Conoscenza dell'Inglese EF*)¹.

Non è possibile indicare un unico responsabile delle carenze linguistiche della società spagnola, ma possiamo trovare alcuni fattori che hanno impedito un bilinguismo più omogeneo, quali la mancanza di investimenti o l'uso di metodi e approcci ormai obsoleti. Infatti, fino a poco tempo fa, avevano una grande prevalenza gli approcci basati sulla grammatica, in diverse forme e varianti. Le EEOOI si erigono invece come centri in cui l'approccio prevalente è quello comunicativo (o basato su di esso) e l'obiettivo principale è che gli studenti siano in grado di comunicare nella lingua straniera.

La tipologia degli studenti delle EEOOI fa sì che il docente di lingua straniera debba far fronte a una serie di sfide specifiche dell'età adulta. Certamente quella che a noi è interessata di più è il concetto che hanno gli studenti adulti di cosa sia, da una parte, apprendere in genere, e, dall'altra, apprendere una lingua straniera. Insomma, sono eredi di un sistema scolastico ormai in disuso che privilegiava la brillantezza accademica e lasciava indietro chi aveva capacità intellettuali meno notevoli. Le numerose leggi spagnole sull'istruzione degli ultimi 50 anni hanno cercato di procurare un posto nell'ambito scolastico per coloro che non avevano promettenti abilità nelle discipline più prestigiose (lingua o matematica) e, sebbene si è osservato un mutamento positivo per ciò che concerne l'atteggiamento (dai «*disadattati e deficienti*» della legge del 1970 agli «*alunni con necessità specifiche di apprendimento*» della legge del 2016), resta ancora una lunga strada da percorrere.

¹ Informazioni disponibili su <https://www.ef-italia.it/epi/>.

In tale senso lavorano già molte scuole spagnole, che abbandonano i vecchi metodi basati sulla lezione frontale per adottare nuovi approcci, metodologie e tecniche didattiche più innovative, che considerano ogni soggetto nella sua unicità. In altre parole, ciò che si vuole raggiungere è una scuola inclusiva che dia le stesse opportunità a tutti gli studenti, a prescindere dagli interessi e dalle abilità di ognuno.

Probabilmente uno dei modelli più applauditi nelle scuole spagnole è quello che propone la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, frequente nella scuola *primaria e secundaria*, ma con un influsso meno notevole nelle *EOI*. Di fatto, tra i Progetti Educativi di Centro controllati per l'elaborazione di questo Lavoro Fine Master, solo due fanno riferimento alla teoria gardneriana, nonostante le risapute implicazioni della suddetta teoria nell'insegnamento agli adulti. Molti docenti però sono consapevoli dei vantaggi che ne derivano e, sebbene la teoria non faccia ancora parte dei fondamenti didattici generali dei centri, l'applicano attualmente con i propri allievi, tenendo sempre conto delle particolarità degli adulti e di fare gli aggiustamenti necessari. Anzi, durante la prima metà del *Prácticum*, abbiamo potuto osservare l'uso della teoria delle intelligenze multiple con studenti adulti di italiano lingua straniera e siamo rimasti soddisfatti dai risultati positivi, dai rapporti studenti-studenti e studenti-docente e dalla motivazione degli allievi.

Dal nostro punto di vista, una delle sfide essenziali del sistema scolastico spagnolo è quella di trasmettere il principio del *Lifelong Learning* e suscitare negli adulti che anni fa abbandonarono la scuola –forse senza risultati soddisfacenti– il desiderio di apprendere una lingua straniera. Per riuscirci, non occorre altro che dimostrare loro che la scuola, e più specificamente l'insegnamento delle lingue straniere, è cambiata e che le lingue vanno apprese in un modo diverso: più inclusivo, più plurale e più coinvolgente. Insomma, basandoci sulla teoria delle IM, si tratta di far vedere agli allievi adulti che è possibile apprendere mentre osservano sé stessi da una nuova prospettiva che permette di analizzare le capacità, le abilità e gli interessi che rimanevano fuori dal vecchio sistema –l'arte, i rapporti umani, la musica– e come essi possano anche partecipare all'apprendimento.

In considerazione di quanto sopra citato e approfittando delle caratteristiche della classe e del metodo della docente F. Simone, abbiamo deciso di progettare la nostra unità didattica in base alla teoria dello psicologo californiano, insieme ai contributi di altri studiosi in materia di insegnamento ad adulti.

3. QUADRO TEORICO DELL'UNITÀ DIDATTICA

Abbiamo indicato nel capitolo precedente che la nostra unità didattica si sarebbe basata sulla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, in quanto base fondamentale del

metodo applicato dalla docente Simone. È necessario però fare riferimento ad altri testi e studiosi che fanno riferimento alle particolarità dell'insegnamento di una lingua straniera ad apprendenti adulti.

3.1. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

Uno dei riferimenti teorici più importanti del presente elaborato, nonché degli insegnamenti di regime speciale cui appartengono le *Escuelas Oficiales de Idiomas*, è il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Questo documento si autodefinisce come «una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo, per le lingue moderne ecc. Descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace».

Oltre alla base per lo sviluppo di piani didattici, materiali e risorse linguistiche di diverso tipo, un ulteriore apporto fondamentale del *Quadro* è la definizione di sei livelli di competenza che permettono di valutare il progresso degli apprendenti in ogni fase dell'apprendimento linguistico e della vita, riprendendo il concetto del *longlife learning*.

Il *Quadro* si basa su tre principi fondamentali: la difesa delle diverse lingue europee in quanto patrimonio culturale da proteggere e sviluppare, al tempo che tale diversità va considerata una fonte di arricchimento e comprensione reciproci; una conoscenza più approfondita delle lingue come strumento per agevolare la comunicazione e l'interazione tra cittadini europei di madrelingue diverse ai fini di promuovere la mobilità, la comprensione reciproca, la collaborazione e il superamento dei pregiudizi e la discriminazione; e la convergenza tra gli stati membri attraverso la conoscenza delle lingue altrui, il che porterebbe ad una continua cooperazione e coordinazione delle politiche a livello europeo.

L'approccio adottato dal *Quadro* si basa sul concetto di azione, poiché considera i parlanti e gli apprendenti di una lingua come attori sociali, cioè come membri di una società che hanno dei compiti, non necessariamente linguistici, da realizzare in certe circostanze, in un ambiente specifico e in un determinato campo d'azione, vale a dire, fanno parte di un contesto sociale più ampio. Questo approccio tiene pure conto delle risorse cognitive e affettive, della volontà e di tutte le abilità possedute da un individuo in quanto attore sociale, fattori che riprenderemo nelle pagine successive.

Come indicato nei paragrafi precedenti, il *Quadro* propone un percorso linguistico organizzato in sei livelli di competenza, che vanno dal livello più basso a quello più alto:

- Il livello di contatto o A1.
- Il livello di sopravvivenza o A2.
- Il livello soglia o B1.

- Il livello progresso o B2.
- Il livello dell'efficacia o C1.
- Il livello di padronanza o C2.

Il livello per cui è stata elaborata l'unità didattica che presenteremo nelle sezioni successive è il livello progresso o B2, e per questo motivo i paragrafi successivi verseranno esclusivamente su questo livello, poiché lo scopo del presente lavoro non è fare una descrizione approfondita di tutti i livelli del *Quadro*.

Da un punto di vista generale, il livello B2 si applica a quegli apprendenti che, dopo un progresso lento ma sicuro nel livello soglia, riescono a percepire delle novità e delle differenze nell'uso della lingua, scoprono di essere arrivati da qualche e acquisiscono una nuova prospettiva. Il B2 rappresenta un passo in più nell'apprendimento, come evidenziato dai descrittori utilizzati dal *Quadro*. Ad esempio, nel piano dell'espressione, sia orale che scritta, il B2 è il livello in cui l'argomentazione e la negoziazione diventano efficaci, dato che l'apprendente è in grado di spiegare e di supportare le proprie opinioni tramite argomentazioni e commenti adeguati, fornisce particolari nelle descrizioni e riesce a formulare delle ipotesi e a valutare le cause e le conseguenze delle diverse opzioni.

Nel piano dell'interazione, il discente del livello B2 riesce a partecipare attivamente nell'interazione sociale; ad esempio, fa parte di una conversazione con scioltezza, spontaneità ed efficacia, comprende nel dettaglio la lingua parlata standard, anche in un ambiente rumoroso, ed è in grado di iniziare un discorso, di gestire efficacemente i turni di parola e di chiudere il discorso, anche se a volte non riesce a farlo in modo elegante. Lo studente del B2 si esprime con fluidità e spontaneità, il che gli permette di interagire oralmente con parlanti nativi senza creare problemi di comunicazione tra le parti e di rispondere o partecipare in modo efficace a discussioni informali all'interno di contesti a egli/ella noti. Inoltre, la sua competenza fa sì che gli interlocutori nativi non debbano adottare un comportamento diverso da quello che adotterebbero con un altro nativo. Nel piano scritto, riesce anche a stabilire rapporti tra il proprio punto di vista e quello di altre persone.

Il livello B2 si caratterizza inoltre per un grado di consapevolezza linguistica dell'apprendente che negli stadi precedenti non esisteva, vale a dire, il discente è in grado di correggere gli sbagli, se ne è consapevole, che potrebbero provocare equivoci, tiene conto degli errori più frequenti e riesce a pianificare in modo consapevole il discorso, in modo da non ripetere gli stessi errori o in modo da individuarli e correggerli se commessi.

A livello di comprensione orale, lo studente del B2 riesce a capire tutto ciò che viene detto in lingua standard, dal vivo o trasmesso, su argomenti generali o tecnici purché

essi rientrino nel suo ambito di specializzazione. Gli unici fattori che possono ostacolare la comprensione per lo studente B2 è la presenza di un rumore eccessivo nell'ambiente, un discorso la cui struttura risulta inadeguata o l'uso idiomatico della lingua. Nella comprensione scritta accade una cosa simile: lo studente è in grado di adattarsi alle diverse necessità di lettura e conosce un ampio vocabolario che ne agevola la comprensione, ostacolata soltanto dall'uso di espressioni idiomatiche non frequenti.

Come evidenziato nei paragrafi precedenti, siamo di fronte ad una nuova soglia che lo studente deve attraversare e che implica l'acquisizione di nuove conoscenze ed il rinforzo di abilità già acquisite nel livello B1, al fine di poter progredire negli stadi successivi.

Le caratteristiche suddette verranno prese in considerazione per il disegno e lo sviluppo dell'unità didattica, con gli adattamenti necessari, poiché gli studenti cui verrà proposta l'UD sono ancora in un livello B2.1, cioè non hanno ancora acquisito tutte le abilità che spettano a uno studente con un livello di competenza B2.

3.2. La teoria delle Intelligenze Multiple di H. Gardner

Nel capitolo 2 del presente elaborato, abbiamo indicato l'importanza di creare un sistema scolastico inclusivo che dia le stesse opportunità a tutti. È possibile che questo traguardo del sistema sia più notevole nella scuola dell'obbligo, ma è comunque importante per ciò che concerne l'apprendente adulto, giacché, indipendentemente dall'età, ogni allievo è unico nelle sue capacità. A tale fine la teoria di Howard Gardner sulle intelligenze multiple diventa chiarificatrice ed utile.

Le origini della teoria, formulata nel 1983 nella sua celebre opera *Frames of mind*, risalgono allo scetticismo dello psicologo riguardo la validità dei classici test per misurare il quoziente intellettivo dei soggetti. Secondo Gardner, questi test si rivelano inefficienti nella valutazione delle risorse del cervello umano, poiché favoriscono fondamentalmente le capacità logico-matematiche e vengono svolti in situazioni di elevato stress per il soggetto. Oltre a ciò, la maggior parte dei test accademici sull'intelligenza dell'epoca si concentravano quasi esclusivamente sulla combinazione di intelligenza matematica e linguistica. Gardner difende invece che sia necessaria una nuova concezione delle capacità cognitive umane, in quanto vi sono altre capacità che svolgono funzioni altrettanto importanti nella vita degli esseri umani.

Di conseguenza, la teoria delle intelligenze multiple riformula il concetto tradizionale di intelligenza e lo considera come «un insieme di capacità, ognuna di esse autonoma e relativamente indipendente dalle altre, che servono a risolvere problemi genuini» (Gardner, 1983). Secondo Gardner, tutti gli esseri umani posseggono tutte le

intelligenze, più o meno specializzate, e possono essere modellate e combinate in modi diversi, a seconda delle esigenze di ogni contesto, di ogni individuo e di ogni cultura.

La teoria indica che una capacità intellettuale implica una serie di abilità per risolvere problemi, vale a dire, viene considerata intelligenza ciò che permette al soggetto di risolvere i problemi o le difficoltà nuove a cui deve far fronte ogni giorno e, contemporaneamente, di acquisire nuove conoscenze.

Nonostante le informazioni precedenti, non tutte le abilità sono considerate intelligenze. Per agevolarne l'individuazione, Gardner elenca una lista di criteri o prerequisiti in modo da considerare "intelligenza" un'abilità o capacità:

- Potenziale isolamento dovuto a danni cerebrali: Gardner ritiene che vi sia una relativa autonomia in ogni singola capacità, dato che una capacità specifica può essere distrutta in conseguenza di un danno cerebrale.
- L'esistenza di handicappati mentali, superdotati e altri soggetti eccezionali: nel caso degli handicappati, osserviamo che presentano una performance notevole in un'unica abilità mentre le altre competenze rimangono ad un livello piuttosto basso o insufficiente. L'esistenza di questi soggetti ci permette di verificare, ancora una volta, una certa autonomia tra le intelligenze.
- Un centro operativo individuabile: Gardner è favorevole all'esistenza di un'unità a carico del trattamento delle informazioni, che funziona in modo diverso a seconda del tipo di input ricevuto. Si potrebbe dire che un'intelligenza è un meccanismo neuronale programmato geneticamente per essere attivato a partire da informazioni esterne o interne. Partendo da questa definizione, è necessario identificare l'ubicazione di questi centri operativi per dimostrare che sono separati e indipendenti tra di loro.
- L'esistenza di uno sviluppo progressivo, cioè deve essere possibile identificare diversi livelli di padronanza lungo lo sviluppo di un'intelligenza: tutti i soggetti inizieranno i propri percorsi da un livello basico universale, che aumenterà più o meno in base alla formazione, all'allenamento o alla maturità fisica.
- Una storia evolutiva e una plausibilità evolutiva: l'esistenza di una certa intelligenza diventa possibile se si possono individuare le sue radici evolutive, incluse le capacità condivise con altri esseri viventi. Dobbiamo anche essere consapevoli che un'abilità specifica può operare in modo isolato in certi organismi e, contemporaneamente, funzionare insieme ad altre abilità negli esseri umani.
- Le prove a sostegno fornite da compiti psicologici sperimentali: molte delle teorie psicologiche sperimentali permettono di individuare il modo operativo di possibili intelligenze. Ad esempio, i metodi utilizzati dalla psicologia cognitiva

forniscono informazioni utili sull'elaborazione linguistica o spaziale, sull'autonomia relativa di un'intelligenza specifica o sulle diverse forme di memoria, attenzione o percezione che agiscono di fronte a un tipo di input.

- Prove a sostegno fornite da risultati psicometrici: sebbene Gardner sia scettico per ciò che concerne le prove tradizionali per misurare il QI, per lo psicologo esse sono un criterio in più per dimostrare l'esistenza di diverse intelligenze relativamente indipendenti, dato che i compiti proposti in queste prove richiedono normalmente l'impiego di varie intelligenze, oltre a quella che si prefiggono di valutare.

- Propensione a codificare in un sistema di simboli: la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze avviene tramite sistemi di simboli. Per lo psicologo, il fatto di poter essere rappresentata da un sistema di simboli è una delle caratteristiche principali di un'intelligenza. Alcuni esempi, come la matematica, il linguaggio o la musica ne sono la prova fondamentale.

A partire da questi criteri, Gardner definisce un insieme di sette intelligenze (Gardner, 1983), a cui aggiunge negli anni successivi altri tre tipi: l'intelligenza naturalista (Gardner, 1995), l'intelligenza esistenziale (Gardner, 1999) e l'intelligenza pedagogica (Gardner, 2011). Noi ci concentreremo sui primi sette tipi di intelligenza.

L'intelligenza linguistica

Indica la capacità di utilizzare la lingua, parlata e scritta, allo scopo di raggiungere un obiettivo. L'intelligenza linguistica è quella che agevola l'apprendimento di lingue straniere e che permette di cogliere le sfumature di ogni singola parola, di stabilire dei rapporti tra essa e le altre parole vicine o di percepire in modo adeguato i fonemi. Alcune aree del linguaggio appartengono completamente all'intelligenza linguistica, quali la sintassi e la fonologia, mentre altre si attengono ad altre intelligenze, come la semantica e la pragmatica (l'intelligenza logico-matematica e le intelligenze personali rispettivamente). Per la sua natura, è fondamentale nell'apprendimento di una lingua straniera.

L'intelligenza musicale

Indica la capacità di produrre, comporre e percepire strutture musicali. Presenta delle analogie con l'intelligenza linguistica, in quanto implica l'abilità di apprezzare un ordine tra gli elementi che compongono una struttura, e quindi di percepire delle frasi e delle storie nei brani, e una sensibilità particolare ai suoni e ai rapporti tra di essi, che

permettono di organizzare i ritmi, le melodie e i tempi delle strutture. Nell'apprendimento di una lingua straniera è particolarmente utile, dato che certe strutture linguistiche possono essere apprese tramite rime, filastrocche o canzoni, oltre ad essere un importante elemento culturale della lingua straniera.

L'intelligenza logico-matematica

Implica la capacità di analizzare l'ambiente classificando e stabilendo rapporti logici tra gli elementi, di eseguire operazioni matematiche con agevolezza e di indagare con efficacia su un argomento dato. Nel piano linguistico, questa intelligenza è fondamentale perché agevola la comprensione delle regole grammaticali, la categorizzazione, lo stabilimento di analogie tra la propria madrelingua e la lingua straniera e la capacità di *problem-solving*.

L'intelligenza spaziale

Implica una sensibilità particolare verso lo spazio, i colori, le forme, gli oggetti e le linee e la capacità di stabilire rapporti tra di essi in modo efficace. Oltre a ciò, comporta l'abilità di comporre immagini mentali e visualizzazioni. È un'intelligenza utile nell'apprendimento di una lingua straniera in quanto permette di associare immagini e parole nella lingua straniera; anzi, questo è il metodo utilizzato dai manuali di lingua straniera per introdurre un nuovo gruppo lessicale senza dover ricorrere alla traduzione. Inoltre, l'intelligenza spaziale si rivela interessante nell'apprendimento di una lingua straniera per altri motivi: ci permette di visualizzare immagini e momenti nella mente a partire da un input specifico —una sequenza di rumori o un testo sulla meditazione letto dall'insegnante— che saranno utili per l'ulteriore elaborazione di un testo.

L'intelligenza corporeo-cinestesica

Implica l'abilità di esprimersi attraverso il movimento del proprio corpo e l'impiego delle mani e del tatto per risolvere problemi o analizzare una certa situazione. Sebbene sia un'intelligenza considerata non cruciale da alcuni autori per l'apprendimento di una lingua straniera, può risultare utile in certe tecniche come la drammatizzazione, il *role-playing* o l'uso dei realia. Questi ultimi sono elementi interessanti dal punto di vista didattico, poiché sono numerose le attività da sviluppare a partire da oggetti comuni: dall'apprendimento di un nuovo gruppo lessicale (ad esempio, cibo) alla produzione scritta di un testo prendendo spunto dalle sensazioni che suscita un certo oggetto.

Le intelligenze personali

Indicano una conoscenza approfondita degli esseri umani e si sviluppano in due direzioni diverse: da una parte, l'intelligenza intrapersonale, che implica un'analisi interna del soggetto stesso e un reimpiego delle informazioni ricavate per il proprio beneficio; dall'altra, l'intelligenza interpersonale, che è quella che permette al soggetto di stabilire rapporti adeguati con gli altri esseri umani, capendone le emozioni, i sentimenti, le motivazioni e gli interessi. Le intelligenze personali si rivelano importanti nell'apprendimento di una lingua straniera dato che rendono il soggetto più consapevole del proprio percorso e delle proprie esperienze (intelligenza intrapersonale), in modo da poter reimpiegarle nell'acquisizione linguistica, e favoriscono certi compiti della vita quotidiana, quali la negoziazione e il lavoro collaborativo e cooperativo (intelligenza interpersonale). Nei corsi di lingua, e più specificamente negli esami di certificazione, le intelligenze personali hanno sempre un ruolo importante che viene incrementato nel livello B2 di cui ci occuperemo nell'unità didattica, dato che, come menzionato nel paragrafo 3.1, la negoziazione con un altro parlante e l'argomentazione del proprio punto di vista diventano traguardi da raggiungere per lo studente del livello B2.

3.2.1 Implicazioni didattiche della teoria delle IM

La teoria delle IM si rivela molto utile se tradotta correttamente nei piani didattici. L'autore specifica chiaramente che le intelligenze multiple non devono essere mai il traguardo, ma il mezzo per raggiungere un certo obiettivo. Non sono neanche un modo di approcciare una certa attività, vale a dire, il fatto di riprodurre un brano musicale mentre gli studenti svolgono un compito non significa che esso sia concepito per lo sviluppo dell'intelligenza musicale, ma è vero che gli studenti con capacità musicali elevate saranno più motivati a svolgerlo.

Per poter implementare la teoria di Gardner nell'aula, un docente consapevole dell'importanza delle IM dovrebbe rispettare due principi fondamentali: personalizzare e pluralizzare gli insegnamenti (Gardner, 2011). La personalizzazione implica una conoscenza da parte del docente del profilo di intelligenze di ogni studente, allo scopo di insegnare e valutare, se possibile, in base alle capacità dell'apprendente. D'altro canto, un docente pluralizza quando sceglie i diversi modi di presentare i concetti, gli argomenti e le idee agli studenti. Più variata sarà la forma di presentare i concetti, più studenti si avvicineranno ad essi. È vero però che la personalizzazione e la pluralizzazione richiedono un lavoro precedente da parte del docente, vale a dire, nelle prime lezioni deve stabilire un rapporto con ogni studente in modo da poter conoscerne i punti di forza e gli interessi, il che nell'attuale sistema scolastico spagnolo risulta difficile, dato che gli studenti hanno un professore diverso ogni anno scolastico.

Le forme multiple di insegnamento favoriscono inoltre la comprensione, cioè se l'allievo ha una conoscenza approfondita di un argomento, è in grado di concepirlo in diverse maniere facendo uso delle sue intelligenze multiple. Se invece gli argomenti sono sempre presentati nello stesso modo, ovvero favorendo soltanto uno o due tipi di intelligenza, il grado di comprensione da parte degli studenti sarà inferiore.

Dal punto di vista di Gardner, l'insegnante dovrebbe avere i mezzi necessari per identificare il profilo intellettuale di ogni suo studente ed utilizzare le informazioni ricavate per incrementarne le opportunità e le opzioni educative.

Sebbene Gardner sia scettico quanto all'applicazione della sua teoria nell'insegnamento delle lingue straniere, autori come Puchta e Rinvoluti (2005) ne dimostrano i vantaggi. In primo luogo, è fondamentale che tutti gli studenti si sentano coinvolti e percepiscano l'importanza delle attività presentate dal docente. Presentare esercizi dalla prospettiva delle intelligenze multiple, e non solo da quella dell'intelligenza linguistica, attiverà più efficacemente la mente degli allievi e aiuterà a incrementare la motivazione, un elemento imprescindibile nell'apprendimento di una lingua straniera.

In secondo luogo, non dobbiamo dimenticare il ruolo del rapporto docente-studente nel processo di apprendimento. Se l'insegnante si rivolge all'allievo dalla prospettiva delle intelligenze multiple, l'apprendente si sentirà apprezzato e motivato e avrà fiducia nell'insegnante, il che attiverà il meccanismo di acquisizione.

Infine, se l'apprendente si accorge di poter avvicinarsi alla lingua straniera dai suoi punti di forza, sarà più disponibile a sviluppare altre capacità che, in un'altra situazione, rifiuterebbe.

3.3. La glottodidattica affettiva: la SLAT e l'approccio naturale

In Spagna, gli adulti di oggi sono stati testimoni di un sistema scolastico tradizionale, ormai obsoleto, che privilegiava l'apprendimento razionale e l'uso delle abilità intellettuali più logiche-matematiche dell'essere umano. Il sistema che conoscono gli studenti adulti si basa sulla lezione frontale e sull'idea che il docente sia una specie di *magister* che deve fissare le conoscenze nei cervelli vuoti dei suoi allievi (Balboni, 2002). Con tutto ciò, dagli anni sessanta in poi, si sviluppano nuovi approcci che pongono al centro del processo d'apprendimento l'apprendente in quanto soggetto con una psicologia e con un'emotività che partecipano anch'esse al processo di apprendimento. Infatti, fattori quali gli interessi, le motivazioni, il concetto di sé, le esperienze precedenti e gli stili di apprendimento dell'alunno fanno sì che ognuno abbia un modo particolare ed unico di affrontare l'apprendimento di una lingua straniera o seconda, nonostante le tecniche utilizzate dall'insegnante siano le stesse per tutti gli studenti. La glottodidattica affettiva

riprende la dimensione globale e psicologica dell'apprendente, che va al di là delle pareti dell'aula. Dall'altra parte, l'insegnante, che nei modelli tradizionali era la fonte assoluta del sapere, diventa un personaggio secondario, un regista che fornisce soltanto delle linee guida all'allievo perché egli possa sviluppare il più possibile le proprie competenze linguistiche. Insomma, le tendenze dagli anni ottanta in poi cercano di focalizzarsi sull'unicità e sulla singolarità di ogni studente, diventato protagonista, e di spiegare come esse incidano sull'apprendimento.

Sono molte le teorie e gli approcci sviluppati a partire dalle tendenze affettive, ma a noi quella che interessa di più per il particolare riferimento allo studente adulto è la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT) e l'approccio naturale (Krasen e Terrell, 1988).

La base della SLAT è costituita da cinque ipotesi di cui parleremo nei paragrafi sottostanti e di cui successivamente analizzeremo le implicazioni educative, in quanto linee guida fondamentali per qualunque docente di lingua straniera per adulti.

La prima ipotesi mette a confronto i concetti di acquisizione e di apprendimento. Sebbene noi li abbiamo utilizzati nei paragrafi precedenti in qualità di sinonimi, essi presentano delle differenze sostanziali nella teoria krasheniana. Secondo l'ipotesi, gli adulti hanno due modi diversi di sviluppare delle competenze nelle lingue seconde, cioè tramite l'acquisizione o l'apprendimento. Il primo termine fa riferimento al modo naturale di sviluppare la capacità linguistica, che sarebbe simile al processo di acquisizione della madrelingua da parte dei bambini; avvenuta in modo praticamente subconscio.

L'acquisizione genera una conoscenza stabile che entra a far parte della memoria a lungo termine del soggetto. In più, l'attenzione dell'allievo durante l'acquisizione dovrebbe essere posta sulla comunicazione del messaggio e non sulla forma, proprio come accade quando ci si comunica nella prima lingua. Se così non fosse, parleremmo di apprendimento, l'altra componente dell'ipotesi. Quando l'adulto apprende, prende conoscenza delle regole in modo consapevole e la sua attenzione si centra esclusivamente sulla correttezza grammaticale, che potrebbe sembrare fondamentale, ma non serve a comunicare. L'apprendimento è dunque un processo razionale, non stabile e tendente ad essere ricordato solo a breve termine (Balboni, 2002). I concetti appresi vengono attivati con certa difficoltà e sempre tramite un editore che gli autori denominano monitor. È interessante tenere conto del fatto che l'acquisizione non ha niente a che vedere con l'età dell'allievo, in quanto essa può avvenire anche negli adulti, pur non raggiungendo questi lo stesso grado di sviluppo linguistico dei bambini.

A noi, in quanto docenti tirocinanti, interessa prevalentemente l'acquisizione, ma, come indicato precedentemente (Krashen e Terrell, 1988), l'apprendimento può risultare utile in alcune occasioni in cui ci si vuole focalizzare sulla forma o al momento di fare

una correzione dopo un esercizio; è opportuno ricordare qui la descrizione che fa il *Quadro* in merito al livello B2: lo studente del livello Progresso è in grado di percepire gli errori che commette mentre parla e di correggerli, purché conosca la regola grammaticale rilevante.

L'obiettivo della nostra unità didattica è generare acquisizione, far sì che gli studenti siano in grado di utilizzare i concetti presentati in modo spontaneo, scorrevole e duraturo nel tempo. Ciò nonostante, includeremo qualche esercizio centrato sulla forma per fissare i nuovi concetti grammaticali presentati nell'unità.

La seconda ipotesi della teoria si basa sull'ordine naturale di acquisizione linguistica. L'allievo acquisirà le strutture grammaticali in un ordine prevedibile, cioè vi sono strutture che verranno acquisite prima e altre che l'apprendente solo potrà acquisire nelle tappe posteriori del percorso. Dovuto a questo fatto, la difficoltà dell'input deve essere collocata nel grado immediatamente successivo al livello degli apprendenti, il che, d'altro canto, è un requisito per poter generare acquisizione.

Il rispetto dell'ordine naturale è importante nel processo di acquisizione, poiché gli studenti devono essere liberi di sbagliare senza correzioni ingiuste in aspetti ancora sconosciuti. A questo fine, presenteremo un'unità didattica adeguata al livello della classe e correggeremo gli errori solo se applicabili al livello degli studenti e quando l'attenzione sia focalizzata prevalentemente sulla forma e non sulla comunicazione.

La terza ipotesi riprende il concetto di apprendimento definito nel primo paragrafo della teoria e approfondisce l'idea di *monitor*. Secondo detta ipotesi, la comunicazione nella seconda lingua è avviata dall'acquisizione e solo in una fase successiva della stessa interverrà l'apprendimento consapevole per fare delle modifiche, delle piccole correzioni, nel discorso prodotto dal sistema di acquisizione. Questa funzione di autocorrezione, detta *monitor*, è l'unica che può svolgere l'apprendimento, ed è abbastanza limitata non solo dall'area di intervento, ma anche dal contesto dell'apprendente, poiché si devono soddisfare tre requisiti per far sì che il *monitor* venga usato in modo soddisfacente: l'alunno deve disporre di abbastanza tempo per poter riflettere e pensare alle regole grammaticali ed una conversazione non sembra la situazione perfetta per svolgere questo primo compito, dato che essa è caratterizzata dall'immediatezza; l'alunno si deve concentrare appositamente sulla forma e sulla correttezza grammaticale, quindi se il docente vuole attivare il *monitor* degli studenti, dovrà presentare loro delle attività in cui la creatività e la produzione libera non siano i principali traguardi; e la conoscenza della regola grammaticale da parte degli studenti. Tenendo conto di questi tre requisiti, possiamo affermare che il compito ideale per poter attivare in modo ottimo il *monitor* è un compito scritto, preferibilmente da fare a casa. Siccome nella nostra unità didattica vi sono alcuni aspetti grammaticali che ci

interessano ai fini della programmazione didattica ufficiale, cercheremo di introdurre un'attività in cui gli studenti si debbano concentrare principalmente sulla forma.

La quarta ipotesi della teoria riguarda l'input cui gli studenti sono esposti ed è fondamentale, dato che una seconda lingua si acquisisce soltanto essendo esposti ad un input adeguato, così come accade con la madrelingua. Per poter generare acquisizione e progredire nella seconda lingua, detto input deve contenere almeno una struttura appartenente al livello immediatamente successivo a quello degli studenti. Tramite l'esposizione ad un input comprensibile -o reso comprensibile dall'insegnante o da un compagno di classe-, lo studente riesce a costruire la propria competenza nella lingua straniera e, con il passare del tempo, l'abilità orale si svilupperà.

Come menzionato sopra, l'input deve essere reso comprensibile e a tale fine gli autori ritengono che siano il contesto e le informazioni extra linguistiche a svolgere questo compito essenziale, per cui uno scambio di informazioni tra allievo o l'impiego di immagini saranno molto utili.

L'ultima ipotesi su cui si fonda la SLAT fa riferimento al concetto di filtro affettivo. È frequente che l'acquisizione di una seconda lingua sia legata a fattori affettivi variabili, specialmente per ciò che concerne l'italiano (Balboni, 2002). Tali fattori affettivi incidono sull'acquisizione, sia positivamente che negativamente. Per esempio, uno studente che ha un concetto di sé positivo e una motivazione molto forte, probabilmente legata al mero piacere, avrà un'ottima performance nell'acquisizione della seconda lingua dato che il suo filtro affettivo sarà di solito ad un livello abbastanza basso. Invece, se lo studente in questione ha già avuto esperienze negative precedenti con una certa lingua e le attività presentate dall'insegnante mettono a rischio la sua autostima, il filtro affettivo si attiverà e bloccherà qualunque tentativo di acquisizione (Krashen e Terrell, 1988).

Dall'esempio si evince che tale filtro non è altro che un meccanismo di autodifesa dell'organismo di fronte ad uno stato di stress o di paura e che, quando attivato, impedisce l'acquisizione. Uno studente il cui filtro affettivo è basso sarà più ricettivo all'input e avrà più voglia di interagire con il docente e con il resto della classe, per cui l'acquisizione verrà agevolata.

Sebbene nessun metodo riesca ad eliminare completamente il rischio di alzamento del filtro affettivo, l'approccio naturale consiglia di mantenerlo sempre al livello più basso possibile e di evitare le situazioni fortemente ansiogene per gli studenti tramite le strategie che il docente ritenga più adeguate. Per esempio, nel caso degli studenti adulti, verranno scartate le attività che incidono direttamente sull'autostima dell'allievo o quelle che implicano un rischio per il concetto di sé che lo studente vuole trasmettere al resto della classe (Balboni, 2002). Inoltre, le correzioni in pubblico rivolgendosi ad un certo

studente sono da eliminare, così come le domande ad alta voce aperte alla classe o ai singoli studenti.

3.4. Lo studente adulto: il modello andragogico

Il principio della formazione permanente o *lifelong learning*, che promuovono il Quadro e le diverse politiche educative instaurate negli ultimi decenni in Spagna, hanno contribuito alla nascita di una tipologia di studente sempre più frequente, gli adulti, che sono infatti i principali destinatari degli insegnamenti svolti nelle *Escuelas Oficiales de Idiomas*. Lo studente adulto presenta delle differenze sostanziali rispetto allo studente bambino e allo studente adolescente.

Uno dei grandi contributi all'insegnamento agli adulti è quello di M.S. Knowles, educatore statunitense che sottolineò che gli adulti svolgono un processo di apprendimento molto diverso da quello dei bambini. Le differenze tra adulti e bambini rendono impossibile l'uso del modello pedagogico per gli adulti, le cui esperienze, conoscenze e idee precedenti su sé stessi e sul mondo richiedono un approccio più andragogico. Analizzando le origini etimologiche di entrambe le parole, osserviamo che *andragogia* viene dai termini greci *andros* (adulto) e *gogos* (formare), mentre la prima componente di *pedagogia* è *paidós* (bambino). L'andragogia è dunque l'insegnamento agli adulti (Martins, 2013).

Nel modello andragogico, Knowles elenca un insieme di principi che devono governare l'attività didattica del docente e che costituiscono le differenze fondamentali dell'insegnamento agli adulti in relazione a quello ai bambini (Knowles, 1980).

Necessità di sapere

Il primo principio fondamentale è la necessità di sapere dello studente adulto. Secondo il modello andragogico, l'apprendente adulto deve sapere il motivo per cui ha bisogno di conoscere una cosa prima di iniziare ad apprenderla e comprendere le conseguenze che ne deriveranno nella sua vita quotidiana. Più nel dettaglio, l'adulto deve sapere come si organizzerà l'apprendimento, cosa apprenderà e perché quelle conoscenze sono importanti al di fuori delle pareti dell'aula.

Prima di intraprendere un percorso di apprendimento, lo studente adulto esegue una ricerca per valutare i vantaggi che implicherà per la propria vita quotidiana il raggiungimento del suddetto apprendimento. Il docente di adulti dovrà dunque essere molto consapevole del ruolo della contestualizzazione dell'apprendimento. È importante che le attività siano collegate agli interessi e ai contesti specifici della vita degli studenti, affinché possano apprezzarne velocemente il valore e capirne l'importanza. Un

approccio prevalentemente pratico nelle attività sarà anche utile per motivare di più gli studenti adulti, poiché essi potranno stabilire un legame tra apprendimento e vita quotidiana.

Il concetto di sé

Il secondo principio dell'andragogia è il concetto di sé dell'adulto. La differenza più evidente tra l'insegnamento a bambini e l'insegnamento ad adulti è probabilmente che lo studente adulto decide di riprendere gli studi volontariamente mentre il bambino è costretto a frequentare la scuola. Questa capacità di decidere rende gli adulti esseri autonomi e autodeterminanti, il che implica che hanno il diritto di partecipare attivamente alle decisioni che incidono sul proprio percorso di apprendimento.

Il concetto di sé fa riferimento soprattutto all'immagine che l'adulto ha di se stesso in quanto soggetto capace e competente in un'area specifica, come ad esempio la lettura. Lo studente adulto deve essere responsabile delle proprie decisioni e sentirsi trattato dagli altri come un essere capace e autodeterminante. Per questo motivo, il docente deve coinvolgere l'apprendente adulto nella pianificazione e nella valutazione del percorso di apprendimento, in modo che sia in grado di comprendere perché è importante conoscere un certo argomento. Il coinvolgimento dell'adulto fa sì che l'apprendente si senta più libero di prendere le proprie decisioni riguardo al percorso di apprendimento; ad esempio, offrire l'opportunità di scegliere la modalità di svolgimento di un'attività o il momento preciso per eseguirla contribuirà a rinforzare sia il concetto di sé che l'autonomia dell'allievo. D'altro canto, il docente sarà un semplice regista del processo, il che significa che non potrà fornire tutte le risposte e le informazioni pronte ad essere memorizzate, ma semplici indizi che guidino lo studente verso la risposta giusta (Balboni, 2002). Quanto menzionato viene anche collegato al concetto di "apprendere ad apprendere", per cui i compiti proposti agli studenti richiederanno una riflessione sul processo e sulle possibilità di miglioramento e una valutazione su come si possono trasferire le conoscenze acquisite in classe ad altri contesti più pratici della vita dell'alunno.

Il ruolo dell'esperienza precedente

Nel modello pedagogico l'esperienza dell'alunno bambino è insignificante per l'apprendimento, mentre l'andragogia la colloca in un posto centrale, dato che rende le classi più eterogenee quanto agli stili di apprendimento, alle motivazioni, alle esigenze, agli interessi e agli obiettivi, per cui occorre enfatizzare molto sulla personalizzazione dell'insegnamento, come menzionato nel paragrafo 3.2.1.

Per lo studente adulto sarà molto importante poter impiegare la propria esperienza e le proprie conoscenze nell'apprendimento di una lingua straniera, in quanto l'esperienza (professionale o vitale) è uno dei segni identificativi dell'allievo adulto. Per questo motivo, il docente dovrà proporre attività in cui gli studenti possano utilizzare le proprie esperienze, quali discussioni o ricerche. Trascurare un aspetto così importante come l'esperienza di vita provocherebbe un sentimento di rifiuto nell'adulto, non solo verso la sua esperienza, ma anche verso se stesso.

Sebbene l'esperienza costituisca una base molto importante su cui costruire l'apprendimento, bisogna far notare che essa non è sempre positiva. Come vedremo più avanti, lo studente adulto ha già un'idea previa di cosa sia apprendere una lingua, probabilmente originata nel corso degli anni nella scuola dell'obbligo. Non è strano che queste idee siano ben radicate nella mente dell'allievo adulto, che potrebbe mostrare certo rifiuto verso le idee nuove o le nuove metodologie di insegnamento (Balboni, 2002). Per questo motivo diventa fondamentale soddisfare ogni momento la necessità di sapere menzionata sopra.

La disponibilità ad apprendere

Il modello pedagogico indica che i bambini sono pronti ad apprendere quando sono consapevoli dell'importanza di essere promossi, mentre per l'andragogia gli adulti sono pronti ad acquisire nuove conoscenze nel momento in cui esse sono necessarie per gestire le situazioni della vita quotidiana. In altri termini, è necessario che l'adulto percepisca che è arrivato il momento giusto di apprendere e che tale apprendimento è prezioso affinché avvenga l'acquisizione.

Da questa prospettiva, il docente dovrà tener conto della vita occupata degli adulti, che molte volte conciliano lavoro, apprendimento e vita familiare, tramite l'impiego di esercizi pratici e flessibili che si adattino al contesto di ogni studente, in modo che siano disponibili a qualsiasi ora e in qualsiasi posto.

L'orientamento verso l'apprendimento

Il quinto principio è strettamente legato alla necessità di sapere dell'adulto. Mentre per l'allievo bambino gli studi si concentrano praticamente sull'acquisizione di conoscenze senza un'applicazione immediata delle stesse, l'apprendente adulto deve poter percepire che gli studi l'aiuteranno a risolvere un problema o a raggiungere una certa meta. Per questo motivo, è necessario sottolineare ancora una volta l'importanza della contestualizzazione dell'insegnamento, ovvero l'applicazione delle conoscenze fuori dall'aula, il che aumenterà inoltre la motivazione dello studente. I compiti proposti dal

docente dovranno essere collegati a interessi specifici degli allievi, affinché essi possano apprezzarne velocemente il valore.

La motivazione

Come evidenziato precedentemente, per la maggior parte degli adulti l'apprendimento è una scelta volontaria. Le ragioni per riprendere gli studi sono multiple, complesse e molto personali; in tutti i casi però la motivazione è fondamentale e deve essere abbastanza potenziata affinché si possano superare degli ostacoli lungo il percorso di apprendimento. Secondo l'andragogia, le motivazioni principali dello studente adulto sono le aspettative di una promozione al lavoro, una migliore qualità di vita o la crescita personale. Nel caso dell'italiano però la motivazione è fortemente legata al piacere dello studente e le motivazioni elencate da Knowles sono meno frequenti.

Altri autori come Balboni (2002) riprendono i principi elencati dal modello andragogico e formulano altre premesse che il docente di studenti adulti deve tener presente nell'insegnamento. Forse l'aspetto più evidente per il glottodidatta italiano è «l'età e la conseguente maturazione psicologica e relazionale», così come gli «elementi sociali» che lo circondano.

Dalle dimensioni psicologiche e sociali si evincono alcune caratteristiche importanti che il docente di lingua straniera deve valutare nella progettazione delle unità didattiche di una programmazione. In primo luogo, lo studente adulto è già fuori dal percorso formativo obbligatorio ed è egli a decidere se iniziare o meno un corso di lingua. Balboni riprende dunque il principio del concetto di sé dell'andragogia, ovvero l'adulto vuole decidere autonomamente ed è in grado di assumersi le responsabilità che derivano dalle decisioni prese. A tale premessa aggiunge come fattore basilare la relazione studente-docente, che diventa fondamentale, poiché non vi è più una gerarchia, ma una relazione tra pari, con tutte le conseguenze positive e negative che ne derivano.

Per lo studente adulto, seguire un corso di lingua è spesso un modo di arricchire il proprio curriculum o di raggiungere un obiettivo professionale, il che lo porta ad applicare il principio *value for money*. Per evitare che l'adulto tragga delle conclusioni sbagliate sull'eventuale valore del corso, vi dovrà essere un accordo tra insegnante e studente sin dall'inizio sugli obiettivi che si vogliono raggiungere e sulle idee precedenti che lo studente ha sulla lingua. Il chiarimento degli obiettivi e delle idee dell'apprendente, così come il tempo necessario per raggiungere una certa meta, eviterà un calo nella motivazione dello stesso. Come menzionato nel modello andragogico, Balboni sottolinea la necessità di sapere in numerose occasioni.

Un altro aspetto per cui è importante soddisfare suddetta necessità è il fatto che lo studente adulto ha già studiato una lingua straniera in precedenza e ha dunque un'idea

prefissata di come si debbano studiare ed insegnare le lingue. Gli adulti sono di soliti eredi di un modello di apprendimento linguistico obsoleto che prende spunti dall'approccio formalistico e strutturalistico e dal reading-method (Balboni, 2002). Diventa molto importante quindi spiegare con chiarezza e in modo esplicito le metodologie da utilizzare da parte dell'insegnante, affinché lo studente possa apprezzarne i vantaggi, pur essendo molto diverse da quelle che conosce.

Quanto alle necessità formative dello studente adulto, esse differiscono molto da quelle dello studente bambino. Da una parte, l'apprendente adulto ha una capacità astrattiva superiore, che fa sì che abbia una necessità metalinguistica maggiore rispetto ad un bambino. Le riflessioni esplicite presentate dai materiali didattici in commercio risultano insufficienti per lo studente adulto, per cui il docente dovrà adattare i manuali e integrarli con altri materiali addizionali. Dall'altra, la capacità di apprendimento dello studente adulto funziona ad un ritmo più lento in relazione ai ritmi rapidi dei bambini. Il docente dovrà far presente all'adulto questa differenza nei ritmi di acquisizione, in quanto una mancanza di conoscenza di questo mutamento potrebbe portare alla demotivazione dell'allievo.

Per ciò che concerne le tecniche glottodidattiche, sarà compito dell'insegnante valutare quali siano più adatte agli adulti. Verranno scelte quelle attività che «pongono l'allievo di fronte alla sua competenza, considerandolo autonomo nel decidere di affrontare i vari compiti richiesti», ovvero quelle in cui la responsabilità della realizzazione e della valutazione spetta all'allievo. Invece non sarà possibile proporre attività che implicino un rischio per l'immagine che l'adulto ha di sé o per quella che vuole trasmettere al resto della classe.

Abbiamo elencato brevemente i principi e i fattori che incidono sull'apprendimento degli adulti, e ne terremo conto per la progettazione della nostra unità didattica. A tale fine, cercheremo di disegnarne una in cui gli obiettivi siano chiariti sin dall'inizio, che preveda lo sviluppo di abilità che oltrepassino i muri dell'aula, le cui attività ammettano un certo grado di negoziazione riguardo lo svolgimento e che offrano agli studenti una certa flessibilità, in quanto la maggior parte degli studenti hanno difficoltà a frequentare il corso tutti i giorni.

3.5. L'unità didattica dalla prospettiva della gestalt

Il modello di unità didattica che utilizzeremo si basa sulla psicologia della Gestalt, che descrive il modo in cui il cervello percepisce un testo seguendo lo schema «globalità → analisi → sintesi». Allo schema indicato, si aggiungono altre fasi importanti che incidono sulla percezione dell'apprendente (Balboni, 1994).

Lo studioso italiano consiglia di introdurre l'unità didattica agli studenti attraverso una strategia di motivazione. Considerata da alcuni una perdita di tempo, la motivazione è in realtà un prezioso investimento, poiché fornisce le fondamenta per l'acquisizione. Sebbene sia considerata una fase dell'unità didattica, la motivazione deve essere stimolata lungo l'intera unità.

La motivazione può essere legata a tre fattori diversi, a seconda degli interessi dell'apprendente: dovere, bisogno e piacere. Il dovere si collega particolarmente agli allievi bambini o adolescenti: essi sono costretti a studiare una lingua straniera che non hanno scelto, il che attiva il meccanismo del filtro affettivo. Per questa tipologia di studenti, la motivazione non è altro che essere promossi all'esame successivo.

Il bisogno, che nell'approccio comunicativo fa riferimento al bisogno di comunicare, va inteso in questo caso da una prospettiva futura, poiché si concentra di più sugli aspetti utilitaristi dell'apprendimento di una lingua straniera. Nel caso degli adolescenti risulta efficace, dato che sono già orientati verso il futuro e sono in grado di percepire più facilmente i vantaggi di apprendere una lingua straniera. Anche gli adulti sono agevolati dalla motivazione basata sul bisogno, ma in entrambi i casi essa tende a scomparire una volta raggiunto l'obiettivo.

Infine, la motivazione basata sul mero piacere di apprendere dello studente è quella che avvia il meccanismo di acquisizione. A seconda della tipologia di studenti, essa può derivare da diverse fonti: piacere di apprendere, piacere di superare le sfide, piacere della varietà o piacere di sistematizzare e comprendere sono solo alcune delle fonti principali di motivazione (Balboni, 1994).

Dopo la motivazione, segue l'approccio globale al testo, inteso come una guida all'argomento dell'unità didattica e non come una vera prova, dato che il secondo caso provocherebbe la demotivazione dell'allievo. La fase di globalità mira dunque alla comprensione di un testo o di un insieme di testi, attraverso un'attività di ascolto o di comprensione scritta. Viene organizzata in una successione di esperienze di comprensione che seguono un ordine specifico:

- sfruttamento massimo della ridondanza contestuale e co-testuale;
- formazione di ipotesi su quanto avverrà nel contesto dato.
- verifica globale ed approssimativa delle ipotesi (*skimming*) oppure verifica di elementi individuali (*scanning*);
- ricerca di analogie con eventi noti.

Le tecniche proposte non richiederanno dunque un'elaborazione eccessiva da parte degli apprendenti. Saranno più efficaci attività come griglie, transcodificazioni o domande a scelta multipla invece di attività di produzione.

Conclusasi la prima parte dell'unità didattica, passiamo alla fase centrale, che può essere affrontata dallo studente come una sfida per misurarsi. Pertanto, sarà più efficace proporre tecniche come *cloze*, attività di incastro o dettati invece di un semplice riascolto, tenendo sempre conto di presentarle in modo tale da non attivare il filtro affettivo degli studenti. Ad esempio, sarà più conveniente eseguire un dettato da correggere da un altro studente, dato che la correzione tra pari mantiene il filtro affettivo ad un livello più basso.

La fase centrale dell'unità si centra su una serie di percorsi, ognuno focalizzato su diversi obiettivi lessicali, grammaticali o culturali. Per ogni percorso, si seguirà la sequenza analisi - sintesi - riflessione, in cui il docente svolgerà le seguenti funzioni:

- attrarre l'attenzione degli studenti su certi nozioni o strutture del testo su cui si vuole lavorare;
- fissare le strutture individuate per rimpiegarle in situazioni future, tramite tecniche come la ripetizione o il *cloze*;
- rimpiegare le strutture in attività di simulazione e integrarli con le conoscenze precedenti degli studenti, per cui risulteranno utili tecniche come il *role-play* o la drammatizzazione;
- riflettere sui meccanismi che regolano le strutture appena analizzate, fissate e rimpiegate.

Questa sequenza di funzioni fa riferimento ad un percorso chiaramente induttivo – opposto a quello deduttivo che propongono gli approcci più tradizionali– in cui l'obiettivo è stimolare lo studente a creare ipotesi sul funzionamento della lingua tramite un testo, che verranno poi verificate e confermate utilizzando altri testi diversi a disposizione. Dopodiché, gli studenti potranno procedere alla fissazione del meccanismo e alla creazione di uno schema esplicito che funge da riferimento per il futuro.

L'unità chiude con la fase conclusiva, centrata sulla verifica, sul recupero e sul rinforzo. La verifica va intesa come un'analisi da parte del docente di ciò che è stato acquisito dagli studenti durante e alla fine di un'unità o di un intero corso, e varia a seconda dell'apprendente. Non è quindi una valutazione tradizionale con un voto in base a ciò che prevede la programmazione ufficiale del corso e ciò che è stato effettivamente raggiunto dallo studente.

Il recupero e il rinforzo prevedono l'eseguimento di attività relative all'unità didattica in questione una volta che essa è stata conclusa e possono estendersi per giorni o settimane. È importante distinguere tra recupero e rinforzo, poiché sono concetti diversi che si rivolgono a diversi studenti della classe: il rinforzo mira a compensare le lacune relative a concetti dell'unità in questione, mentre il recupero si rivolge a quegli studenti

che hanno lacune relative ad unità precedenti e che, insieme, costituiscono un problema sempre più vasto per la resa dell'allievo.

4. OBIETTIVI

L'unità didattica si basa su un'unità del manuale *Nuovo Espresso 4*, i cui contenuti rientrano nella programmazione ufficiale del corso. Gli obiettivi da raggiungere sono numerosi, a seconda della prospettiva adottata. Tenendo conto del quadro teorico del presente lavoro, possiamo affermare che l'obiettivo generale dell'unità è rendere gli studenti consapevoli dei diversi tipi di intelligenza (intesa come capacità) che partecipano al processo di acquisizione di una lingua straniera e aiutarli ad identificare quali sono le loro capacità più sviluppate e quelle più deboli, nei limiti del possibile, così come far capire agli allievi che ci sono diversi modi di apprendere, oltre a quelli tradizionali che hanno sperimentato nell'infanzia.

Sempre dalla prospettiva delle IM, ci proponiamo inoltre di far riflettere agli apprendenti sulle proprie capacità, in modo che possano comprendere perché hanno più difficoltà a svolgere certi tipi di attività e perché invece ne svolgono più facilmente altri, o persino perché a scuola avevano, ad esempio, un compagno non valido in lingua e in matematica che aveva elevate capacità artistiche. Ciò permetterebbe agli studenti di individuare quali sono i loro punti di forza e quali sono quelli più deboli, affinché si possano esercitare per compensare le debolezze.

Legato all'obiettivo delle IM, ci proponiamo anche di presentare attività adatte ad una classe adulta nell'ambito delle IM, giacché le proposte disponibili in rete o nei manuali teorici sono normalmente destinate a bambini.

Dal punto di vista lessicale, basandoci su un'unità del manuale dedicata all'arte, l'obiettivo principale è l'apprendimento di lessico relativo all'arte. L'interlingua degli apprendenti del B2 ha già dovuto raggiungere una precisione lessicale tale che permette di introdurre un argomento con una terminologia più specifica come l'arte. Il lessico da apprendere viene diviso in due grandi gruppi: il primo fa riferimento a tutti i termini che servono a descrivere in modo esaustivo un'opera d'arte e, più nel dettaglio, un dipinto; espressioni di luogo, nomi di tecniche e materiali sono solo alcuni nuovi elementi lessicali. In secondo luogo, si prevede un gruppo lessicale relativo ai luoghi d'arte e ai movimenti, per sfruttare la competenza culturale che spetta ad uno studente del B2, dato che è abbastanza probabile che gli allievi abbiano già visitato un luogo d'arte in Italia. Tra gli obiettivi lessicali prevediamo anche un ripasso del lessico per fare descrizioni più generiche: lessico dell'abbigliamento, lessico di forme, colori e materiali, lessico delle caratteristiche fisiche ed emozionali delle persone o lessico del paesaggio.

Gli obiettivi morfosintattici non prevedono alcuna novità e si limitano ad un mero ripasso di alcuni contenuti, con un riferimento particolare alle preposizioni di luogo, la cui padronanza risulterà fondamentale per la descrizione delle opere. Sarà anche utile ai fini delle descrizioni di opere d'arte ricordare gli aggettivi comparativi e i pronomi relativi, così come il congiuntivo per poter fare delle ipotesi sugli eventuali significati delle opere proposte e per la negoziazione prevista con un altro compagno.

Per ciò che concerne gli obiettivi comunicativi, essi seguono la linea dei descrittori utilizzati dal *Quadro* per descrivere il livello B2, vale a dire, essere in grado di fare una descrizione con tutti i particolari, nel caso che ci occupa di un'opera d'arte, ed essere in grado di esprimere accordo o disaccordo supportando la propria opinione.

Sul piano fonetico non vi sono delle novità e ci limiteremo ad un rinforzo delle strutture già conosciute, enfatizzando però quei fonemi che implicano una maggiore difficoltà per gli apprendenti causata dall'interferenza negativa della fonetica spagnola, vale a dire: le consonanti occlusive sonore, le consonanti geminate o il fonema [ʎ].

Gli obiettivi culturali non possono mancare in un'unità dedicata all'arte. L'Italia vanta un patrimonio artistico e culturale senza paragone attualmente. Tutte le civiltà che vi si sono stabilite nel corso degli anni hanno contribuito a far diventare l'Italia il paese con il maggior numero di beni dichiarati Patrimonio dell'Umanità dall'Unesco. In un livello B2 praticamente tutti gli apprendenti hanno già avuto esperienze precedenti in Italia, prevalentemente in qualità di turisti, e posseggono dunque un bagaglio culturale abbastanza importante. Di fatto, il ruolo del Bel Paese in quanto nazione artistica è uno dei motivi principali per cui gli studenti della presente classe studiano italiano. Il livello B2 si rivela dunque un momento ottimo per introdurre una componente culturale così forte in italiano come l'arte. D'altronde, l'arte permette agli studenti di sfruttare conoscenze ed esperienze pregresse (come i viaggi in Italia) o persino di esprimere una parte importante della propria personalità, come il lavoro o gli hobby, rispettando quindi alcuni dei principi di Knowles del paragrafo 3.4.

Per i motivi citati nel paragrafo precedente, ci siamo posti diversi obiettivi culturali nell'unità che ci accingiamo a presentare: in primo luogo, conoscere artisti italiani barocchi e conoscere il panorama artistico italiano. Il barocco è uno dei movimenti artistici in cui l'Italia è spiccata maggiormente e molti degli artisti (pittori, scultori, architetti) più importanti del mondo sono italiani. Insomma, i primi due obiettivi culturali costituiscono un ripasso di conoscenze che la maggior parte delle persone posseggono e in più offrono la possibilità di aggiungere nuovi artisti e nuove nozioni alla nostra enciclopedia a partire dalle conoscenze altrui. Gli altri due obiettivi culturali sono: conoscere le caratteristiche fondamentali dell'arte contemporanea e conoscere alcuni artisti italiani contemporanei. L'arte contemporanea rimane ancora oggi una completa

sconosciuta per molte persone e infatti non è il periodo a cui si pensa quando si parla di arte italiana. Di conseguenza, si introducono questi due obiettivi per gettare luce sull'arte dei nostri tempi.

Dobbiamo sottolineare però che gli obiettivi culturali o relativi in qualunque modo all'arte (per esempio, la descrizione di un dipinto), si svilupperanno sempre dal punto di vista di un corso di lingua straniera, per cui i concetti sul panorama artistico o sull'arte contemporanea si svolgeranno in modo generale, non specifico, dato che l'obiettivo dell'unità non è fare una lezione di arte.

Nella tabella 1 si allega uno schema semplificato degli obiettivi e della durata dell'unità.

In giro per i musei	
Livello	<i>Avanzado 1 (B2.1)</i>
Durata	240 minuti (2 sessioni)
Obiettivi generali	<ul style="list-style-type: none"> - Diventare consapevole delle intelligenze o capacità che partecipano al processo di acquisizione di una LS. - Individuare le capacità più sviluppate e quelle più deboli.
Obiettivi lessicali	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendere lessico adatto alla descrizione di dipinti e altre opere. - Apprendere lessico dei luoghi d'arte. - Ripasso dei seguenti contenuti: <ul style="list-style-type: none"> - Lessico dell'abbigliamento; - Lessico di forme, colori e materiali.
Obiettivi morfosintattici	Ripasso dei seguenti contenuti: <ul style="list-style-type: none"> - congiuntivo; - pronomi relativi; - preposizioni di luogo; - aggettivi comparativi.
Obiettivi comunicativi	<ul style="list-style-type: none"> - Descrivere un'opera d'arte specificandone i particolari. - Esprimere accordo o disaccordo.
Obiettivi culturali	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere artisti italiani barocchi. - Conoscere artisti italiani contemporanei. - Conoscere il panorama artistico italiano. - Conoscere le caratteristiche fondamentali dell'arte contemporanea.

Tabella 1

5. SVILUPPO DELL'UNITÀ DIDATTICA

L'unità didattica presentata è divisa in due sessioni e si organizza in tre parti ben definite. La prima parte è una breve introduzione al concetto delle intelligenze multiple, in quanto sconosciuto per la maggior parte della classe. A tale fine, abbiamo proiettato un video di circa due minuti sulle IM e dopodiché abbiamo distribuito un questionario (cfr. l'Allegato 1) con l'obiettivo di scoprire (o di confermare) quali sono le intelligenze più sviluppate di ogni alunno. Lo scopo di questa introduzione, che non fa parte dell'unità didattica, è quello di fornire agli studenti una base per consentire loro di rispondere al questionario finale. Il suddetto questionario è uno strumento di verifica per il tirocinante che ci permetterà di conoscere la percezione degli apprendenti riguardo ogni attività, in modo da poter verificare se le abbiamo approcciate correttamente.

5.1. Prima sessione: Uno sguardo sul Barocco

La prima sessione fa un riassunto del lessico generale relativo all'arte (luoghi, movimenti, artisti) in teoria già conosciuto dagli apprendenti e introduce nuovi termini utili alla descrizione di opere d'arte. Ha una durata approssimativa di 95 minuti e, proprio perché include parte dei contenuti previsti dalla programmazione ufficiale, cerca di seguire le proposte del manuale. Vediamo in modo più approfondito le fasi e le rispettive attività della prima sessione (cfr. l'Allegato 2 per i materiali distribuiti agli studenti e l'Allegato 6 per i materiali elaborati dagli studenti).

Motivazione

Uno, due, tre...via!	
Durata	15 minuti
Obiettivi	- Riattivare le conoscenze pregresse sull'arte degli studenti. - Riattivare il lessico dei luoghi e dei movimenti artistici.
Intelligenze	Tutte
Modalità	Lavoro in gruppo, plenum
Enunciato	«Completate insieme questa tabella con tutti i luoghi artistici, artisti italiani e stili che vi vengono in mente. Attenzione: avete soltanto 8 minuti! Il gruppo con la tabella più completa vincerà un punto».

Tabella 2

La classe verrà divisa in gruppi di tre o quattro persone. Ad ogni gruppo verrà fornita una tabella con tre categorie diverse (luoghi d'arte, artisti italiani e movimenti artistici) con l'obiettivo di completarla con il maggior numero di parole. È importante far notare ai gruppi che hanno un tempo limitato per sviluppare l'attività e che ci sarà un premio per il gruppo migliore, in modo da aumentare tra le squadre il lavoro collaborativo, la competitività e la motivazione. Al termine degli otto minuti, ogni gruppo nominerà un portavoce che leggerà le risposte. Verrà fornito un esempio per ogni item della tabella, in modo da non far diventare l'attività una fonte di ansia per gli apprendenti. Ci sarà inoltre una musica dinamica di sottofondo per coinvolgere di più gli studenti.

L'obiettivo principale è quello di riattivare le conoscenze pregresse sull'arte e il lessico dei luoghi d'arte e dei movimenti artistici. Come detto in precedenza, la maggior parte degli alunni che compongono la classe hanno già visitato l'Italia in varie occasioni, per cui sono stati in contatto con diversi stili e luoghi artistici. Il motivo della prima attività è ricordare ciò che hanno visto e termini che probabilmente avranno letto nei cartelli o nelle guide delle mostre, dei musei o delle chiese. In questo modo, rispettiamo il modello andragogico, dato che teniamo conto delle esperienze professionali o di vita dei nostri alunni.

Ipotizziamo che tutte le intelligenze siano messe in gioco in questa attività, poiché il risultato dipende più che altro dalle conoscenze pregresse degli studenti, ed esse possono provenire dalle più svariate esperienze o essere legate ad oggetti, momenti, immagini, sensazioni e altre situazioni.

Globalità

AAA Cercasi artista tenebrista	
Durata	15 minuti
Obiettivi	- Introduzione lessico delle opere d'arte. - Approfondimento sulla pittura caravaggesca.
Intelligenze	Linguistica, spaziale-visiva
Modalità	Lavoro individuale, coppie, plenum
Enunciato	«Ascolterai una descrizione di uno dei dipinti più famosi di Michelangelo Merisi, detto Caravaggio. Ascolta con attenzione e indica qual è l'opera che viene descritta tra quelle fornite. Conosci i titoli di queste opere? Riascolta e segna le parole che vengono menzionate tra quelle elencate sotto».

Tabella 3

Verrà ascoltata un'analisi dell'opera *La vocazione di San Matteo* tratta dal sito web *Analisi dell'opera* e registrata da un parlante madrelingua. Il primo ascolto sarà di carattere più globale ed è richiesto agli apprendenti di comprendere soltanto il significato generale del testo, senza focalizzarsi su nessun elemento specifico, e di scegliere tra le due opzioni fornite (*Cena in Emmaus* o *La vocazione di San Matteo*), ossia l'opera cui fa riferimento l'analisi.

Il secondo ascolto prevede invece un'attenzione più analitica che richiede una maggiore concentrazione sulla forma piuttosto che sul significato del testo, seguendo il principio *skimming-scanning*. A tale fine, verrà fornito un elenco di termini adatti alla descrizione di un'opera d'arte e gli studenti dovranno individuare quali vengono utilizzati per la descrizione del dipinto.

I due compiti possono essere svolti direttamente in plenum oppure si può fare un breve confronto a coppie prima della condivisione in plenum. Il secondo compito è chiaramente il nesso che permette di passare dalla fase di Globalità alla fase di Analisi.

L'obiettivo dell'attività è dunque introdurre il nuovo lessico previsto dalla programmazione, motivo per il quale è stata inserita nell'unità. D'altra parte, si prevede anche un obiettivo culturale, poiché l'analisi ci consente di ripassare alcune delle caratteristiche della pittura caravaggesca.

Analisi

L'anatomia di un dipinto	
Durata	7 minuti
Obiettivi	Individuazione dei termini utilizzati nella descrizione di un dipinto.
Intelligenze	Logico-matematica, spaziale-visiva
Modalità	Lavoro individuale, coppie, plenum
Enunciato	«Ora leggi velocemente la trascrizione e cerchi tutte quelle parole che ti possono aiutare a descrivere un dipinto. Poi collega quelle parole, insieme a quelle elencate prima, nella posizione giusta nelle immagini dell'attività precedente. Puoi lavorare con un compagno».

Tabella 4

Verrà fornita la trascrizione dell'analisi ascoltata nell'attività precedente. Si propone agli alunni di leggerla e di cerchiare, in modo individuale o con un altro compagno, le parole che servono a descrivere un dipinto. Dopo il lavoro individuale o a coppie, si farà un confronto in plenum. È importante sottolineare che non vi sono risposte corrette e sbagliate in questa attività: ciò che vogliamo è che ogni apprendente individui le parole che, a suo giudizio, possono essere utili nell'affrontare la descrizione di un'opera d'arte.

Abbiamo preferito questa modalità di condivisione –poiché non può essere denominata correzione– invece di proiettare noi il testo con le parole presentate dal manuale cerchiate. In questo modo favoriamo l'autonomia e l'autodeterminazione proposte dal modello andragogico (cfr. paragrafo 3.5, *Concetto di sé*), giacché offriamo agli studenti la possibilità di scegliere liberamente ciò che è utile per il proprio apprendimento.

Per chiarire eventuali dubbi sui termini, proietteremo un'immagine del dipinto e indicheremo su di esso con un pennarello l'ubicazione dei termini scelti dagli apprendenti. Quando l'immagine sarà completa, l'insegnante farà una fotografia e la condividerà con gli studenti. Il docente può anche invitare questi ultimi a svolgere la stessa attività sull'immagine delle dispense.

L'associazione immagine-parole è molte volte il modo più efficace di spiegare il significato di un termine. Nel caso particolare della suddetta attività, si rivela il metodo migliore per chiarire e ricordare il significato delle preposizioni e delle espressioni di luogo, che risulterebbero troppo complesse da spiegare a parole. Abbiamo qui un perfetto esempio di come la teoria delle IM possa risultare utile nell'apprendimento di una lingua straniera.

Sintesi

Nei panni di uno storico dell'arte	
Durata	20 minuti
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzo delle strutture lessicali e grammaticali dell'attività precedente. - Conoscenza di due artiste italiane barocche sconosciute in Spagna.
Intelligenze	Spaziale-visiva, linguistica
Modalità	Coppia
Enunciato	«Lavora con un compagno e scegli uno dei dipinti proposti. Hai 20 secondi per guardarlo e cercare di ricordarne i particolari. Gira l'immagine e descrive tutto ciò che ricordi. Hai altri due tentativi di 10 secondi. Il tuo compagno può aiutarti facendoti delle domande relative al dipinto».

Tabella 5

Gli apprendenti lavoreranno in coppia e si distribuiranno le immagini. Lo studente A deve guardare per 20 secondi il dipinto scelto e cercare di ricordarne i particolari. Quindi, girerà l'immagine e comincerà a descrivere ciò che ricorda utilizzando le strutture analizzate nella fase precedente. Dopo il primo tentativo, ne disporrà di altri due di 10

secondi ciascuno. Nel frattempo, lo studente B controllerà il tempo e la precisione della descrizione, e potrà aiutare il compagno facendo delle domande. Al termine del terzo tentativo, si ripete la stessa procedura con lo studente B.

Questa attività è una riformulazione della classica descrizione di immagini protagonista di molte prove orali negli esami di certificazione di varie lingue, per cui non risulterà strana agli studenti e può persino fungere da allenamento. Aggiungiamo l'elemento di sfida tramite il divieto di guardare l'immagine oltre il tempo stabilito, che tra l'altro è abbastanza breve. Giacché siamo consapevoli che la possibilità di alzamento del filtro affettivo esiste (il fatto di avere un tempo limitato per ricordare tutti i particolari possibili può risultare ansiogeno per coloro che non hanno un'ottima intelligenza spaziale), le domande del compagno sono l'aiuto perfetto per rispettare le regole dell'attività e contemporaneamente ridurre l'ansia.

È importante spiegare bene l'attività prima di cominciare, in quanto inizialmente può indurre a confusione. A tale fine, entrambi gli insegnanti faranno un esempio pratico con un altro dipinto, sia della descrizione che deve fare lo studente A sia delle domande che può fare lo studente B per assisterlo.

È prevista la possibilità che l'insegnante fornisca una breve descrizione del significato di ogni dipinto in modo da rendere più semplice il lavoro, poiché i dipinti scelti e le rispettive autrici sono praticamente sconosciute per i non esperti d'arte. Si deve ricordare comunque che l'obiettivo è fare una lezione di lingua e non una lezione d'arte, quindi il significato vero dei dipinti è un aspetto accessorio.

Riflessione

Un piccolo promemoria	
Durata	20 minuti
Obiettivi	Ripresa delle strutture studiate nelle fasi precedenti e applicazione alla vita quotidiana.
Intelligenze	Cinestesica, linguistica, logico-matematica
Modalità	Gruppi di tre persone
Enunciato	«Lavorate in gruppi di tre persone e scegliete chi sarà l'arbitro. L'arbitro dovrà scegliere una parola o una espressione di quelle elencate sotto e calcolerà 45 secondi di tempo con il cellulare. Gli altri due creeranno una frase con la parola scelta basandosi su oggetti reali dell'aula (materiali, compagni, cartelli ecc.). L'arbitro sceglierà la frase migliore. Se nessuno riesce a creare la frase in 45 secondi, l'arbitro vincerà il punto. Ruotate i ruoli ogni 3 parole».

Tabella 6

La classe verrà divisa in gruppi di tre persone, delle quali una sarà l'arbitro. Questo dovrà controllare il tempo e scegliere una parola tra quelle che si elencano nei post-it. Gli altri due alunni dovranno creare una frase con tale parola basandosi su oggetti presenti nell'aula in 45 minuti. Per riuscirci, gli studenti possono alzarsi e fare un giro per l'aula, ma tenendo sempre conto del tempo. L'apprendente che finisce prima può leggere la sua frase, ma se l'arbitro ritiene che non sia giusta, si cederà il turno all'altro compagno. La frase giusta si aggiudicherà un punto. Se nessuno riuscisse a formulare la frase richiesta nel tempo stabilito, sarà l'arbitro a ottenere il punto. Gli studenti ruoteranno i ruoli ogni tre parole.

Dalla nostra prospettiva, l'attività ha un grande valore didattico in quanto segue il principio della correzione tra pari. Non essendo l'insegnante colui che correggerà le frasi, bensì un compagno con capacità simili, il filtro affettivo degli studenti che creano le frasi si riduce notevolmente. In questo modo eliminiamo la componente ansiogena che implica un'attività basata esclusivamente su una regola che è stata appena spiegata. Inoltre, crea un contesto in cui gli studenti possono interagire con l'ambiente circostante, dato che le frasi si devono basare su oggetti reali e presenti nell'aula, il che dona dinamicità all'attività. All'insegnante spetta controllare lo svolgimento dell'attività e risolvere eventuali dubbi degli studenti nel decidere se una frase è corretta o meno.

In base alla teoria di Krashen (cfr. paragrafo 3.3), è possibile attivare il monitor quando ci si vuole focalizzare sulla forma, come si evince dalla tipologia dell'attività appena descritta, purché si offrano le condizioni adatte ad esso. La possibilità di utilizzare elementi della classe per creare le frasi evita che gli studenti passino lunghi tempi a pensare ad una frase in cui poter inserire le strutture delle attività precedenti, il che permette loro di focalizzarsi soltanto sulla correttezza della frase, che è ciò che ci interessa in questo caso. Tramite questa attività, riusciamo ad attivare in modo effettivo il monitor degli studenti, nel pieno rispetto delle premesse della teoria di Krashen.

Verifica

L'arte che mi rappresenta	
Durata	15 minuti
Obiettivi	- Riflettere su sé stesso/a - Esprimersi attraverso un'opera d'arte
Intelligenze	Intrapersonale, linguistica
Modalità	Individuale, a casa

Enunciato	«Scannerizza il codice QR sotto e vai sul Padlet intitolato “L’arte che mi rappresenta”. Carica la foto di un’opera d’arte con cui ti senti particolarmente identificato, indicando il titolo, l’autore e spiegando perché. Puoi anche commentare i post degli altri compagni!».
------------------	--

Tabella 7

Ogni studente dovrà caricare sul Padlet creato appositamente per l’attività un’opera d’arte con cui si senta identificato o che provochi in sé stesso un’emozione particolare, insieme a un breve testo che motivi la scelta. Nell’aula l’insegnante presenterà l’attività e spiegherà l’uso di Padlet. Sarà inoltre il primo a caricare una foto con una descrizione che funga da modello per gli studenti.

L’attività prevede dunque la produzione di un testo scritto per compensare l’alto grado di produzione orale previsto dalla prima sessione dell’unità. La possibilità di poter inserire commenti sotto i post degli altri compagni può aiutare anche ad esercitare l’interazione scritta.

La modalità di realizzazione dell’attività è individuale e si dovrà fare a casa, dato che un altro obiettivo è che lo studente crei uno spazio di riflessione su sé stesso ed esprima le proprie emozioni o esperienze attraverso un’opera d’arte, il che attiva l’intelligenza intrapersonale della teoria IM.

Inoltre, la flessibilità offerta da questa attività rispetta il principio andragogico della disponibilità ad apprendere (cfr. paragrafo 3.4), in quanto siamo consapevoli che gli alunni sono adulti con molte occupazioni a livello professionale e familiare e non dispongono sempre di tempo libero per fare i compiti entro una certa data e in un certo formato.

D’altra parte, seguendo la SLAT di Krashen, il compito scritto a casa senza una data di consegna definita è l’attività ideale per porre il focus sia sulla forma che sulla comunicazione, poiché lo studente si trova in un ambiente tranquillo che gli permette di eseguire l’attività con il tempo necessario per pensare alla correttezza grammaticale e al contenuto, senza dover preoccuparsi di far aspettare il destinatario del testo.

Sappiamo però che vi è il rischio che non tutti gli studenti svolgano l’esercizio, ma la riflessione personale, essendo un’attività molto privata, richiede tempi diversi a seconda dello studente e l’aula non è l’ambiente ideale per eseguirla.

5.2. Seconda sessione: *Lo potevo fare anch’io*

La seconda sessione è dedicata all’arte contemporanea. Una volta soddisfatti i requisiti richiesti dalla docente Simone, ci siamo permessi di creare una sessione più creativa e che si allontana dalle proposte del manuale, che non offre alcun riferimento sull’arte dei nostri tempi.

Abbiamo approcciato la sessione ponendo una domanda centrale: perché l'arte contemporanea è arte? È probabile che tutti o quasi tutti gli alunni si siano fatti questa domanda almeno una volta nella vita, quindi l'unità cerca di fornirvi una risposta tramite le diverse attività presentate. Riteniamo che porre e rispondere ad una domanda del genere sia un modo efficace per incuriosire gli studenti e fargli comprendere l'importanza dei contenuti della sessione, non solo per il loro percorso linguistico, ma anche per altri contesti delle loro vite (soddisfare una curiosità, poter partecipare ad una conversazione sull'arte, visitare una mostra d'arte contemporanea con un atteggiamento più positivo), rispettando i principi dell'andragogia.

La sessione ha una durata approssimativa di 100 minuti e cerca di avvicinare l'arte contemporanea italiana agli studenti. Analizziamo più nel dettaglio le fasi e le rispettive attività della seconda sessione (cfr. l'Allegato 2 per i materiali distribuiti agli studenti).

Motivazione

Articolo Amazon o capolavoro?	
Durata	15 minuti
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> - Riattivazione lessico. - Realizzazione di ipotesi. - Conoscenza di artisti contemporanei italiani
Intelligenze	Tutte
Modalità	Coppia
Enunciato	«Decidi con i tuoi compagni se gli oggetti proiettati alla lavagna sono vere e proprie opere d'arte contemporanea o articoli venduti da Amazon».

Tabella 8

L'insegnante racconterà agli studenti una esperienza personale ad una mostra d'arte contemporanea per introdurre l'argomento della seconda sessione dell'unità didattica e la prima attività. Dopo il racconto, proietterà una presentazione con delle immagini senza titoli e chiederà agli studenti di decidere quali sono opere d'arte contemporanea e quali sono articoli comuni venduti dalla multinazionale Amazon, dando un titolo ad ogni immagine.

Si proietteranno un totale di otto immagini e le coppie avranno 1-2 minuti per guardare ogni immagine e scrivere il nome e la risposta giusta sull'handout (cfr. l'Allegato 3) che l'insegnante avrà distribuito in precedenza. Al termine dell'attività, l'insegnante proietterà un'altra presentazione con le risposte.

Questa attività ci sembra molto interessante in quanto funge da pretesto per le attività che la seguono. In primo luogo, pone la domanda di cui parlavamo nell'introduzione alla seconda sessione: perché un oggetto comune, bizzarro o persino volgare è considerato arte. La risposta è difficile per una persona non esperta in arte contemporanea e per poter mettersi d'accordo sulle risposte da scrivere sull'handout, gli studenti potranno solo fare delle ipotesi, riprendendo quindi il periodo ipotetico, la cui ripresa è prevista dalla programmazione. La risposta alla domanda viene risposta dalle due attività successive, per cui si mantiene una certa coerenza nell'argomento lungo l'intera sessione.

D'altro canto, l'attività serve anche da riscaldamento previo all'attività 4, durante la quale gli alunni riceveranno dei *realia* a cui dovranno dare un titolo ed un significato.

Infine, l'attività ha anche un obiettivo chiaramente culturale, in quanto le slide proiettate includono opere di alcuni dei rappresentanti più importanti dell'arte contemporanea italiana.

Globalità

Capire l'arte contemporanea	
Durata	30 minuti
Obiettivi	- Introduzione al concetto di arte contemporanea - Individuazione delle idee chiave di un testo
Intelligenze	Linguistica, cinestesica
Modalità	Coppie, squadre
Enunciato	«Guarda il video e prendi appunti di quello che hai ascoltato. Confrontati con un compagno, riguarda il video e completa gli appunti se vuoi. Dopo spiegherai quello che hai capito a un altro compagno che non ha guardato il video».

Tabella 9

La classe verrà divisa in due in base a un criterio qualsiasi. Un gruppo uscirà dall'aula (gruppo A) e l'altro guarderà il video "Il caffè dell'arte contemporanea" (gruppo B). Gli studenti del gruppo B possono prendere appunti di ciò che ascoltano e dopo il primo ascolto avranno 3 minuti per confrontarsi su ciò che hanno capito. Ci sarà un secondo ascolto per verificare e completare le informazioni, dopodiché gli studenti del gruppo A rientreranno nell'aula ed ognuno sceglierà uno studente del gruppo B per farsi spiegare il contenuto del video.

Trascorsa la prima parte dell'attività, gli alunni del gruppo A si alzeranno e si disporranno davanti alla cattedra per rispondere alle domande vero/falso che leggerà

l'insegnante. Per poter rispondere, dovranno prendere il guanto che l'insegnante lancerà in aria. Al termine delle domande, si ripeterà l'intera attività con il video "Capire l'arte contemporanea" e questa volta saranno gli studenti del gruppo A ad ascoltare e gli studenti del gruppo B coloro che usciranno. Le trascrizioni di entrambi i video e le domande vero/falso sono disponibili nell'Allegato 4.

Analizzando l'attività, si evince che si tratta di una proposta un tanto rischiosa, in quanto richiede tempo ed è altamente probabile che si oltrepassino le previsioni. Ciononostante, riteniamo che sia adeguata al livello degli studenti, poiché il livello B2 prevede la capacità di comprendere un testo orale senza problemi purché non vi sia un uso idiomatico della lingua, non riscontrato nei video presentati. Oltre all'adeguatezza, è un'attività importante per rafforzare i rapporti tra compagni, giacché dipendono gli uni dagli altri per avere successo nell'attività.

L'attività favorisce inoltre coloro che hanno una potente intelligenza linguistica, poiché un compito che richiede la comprensione di un testo orale e la riformulazione dello stesso a un'altra persona necessita di alte capacità linguistiche, per cui possiamo considerarla valida dal punto di vista delle IM. Dobbiamo inoltre indicare che, sebbene l'attività preveda uno spostamento per la classe e l'intelligenza cinestesica sia stata inclusa nella Tabella 9, essa non viene favorita in alcun modo, poiché in realtà non è utilizzata. Si potrebbe invece affermare che coloro che hanno una competenza corporale si sentono più a loro agio se l'esercizio implica spostarsi, correre, alzarsi e altre attività simili.

Analisi

La bottega dell'artista contemporaneo	
Durata	10 minuti
Obiettivi	Individuazione e classifica delle caratteristiche identificative dell'arte contemporanea
Intelligenze	Logico-matematica
Modalità	Coppie, plenum
Enunciato	«Leggi la trascrizione del video che hai guardato nell'attività precedente e identifica nel testo le caratteristiche principali dell'arte contemporanea, classificandole come segue. Dovrai lavorare con un altro compagno che ha guardato l'altro video per poter completare i post-it».

Tabella 10

Gli studenti riceveranno la trascrizione del video che hanno guardato nell'attività precedente e dovranno cercare nel testo i tre item richiesti per approfondire il concetto di arte contemporanea. Per poter completare le tre categorie, è necessario che gli studenti lavorino in coppie. È preferibile che le nuove coppie siano diverse da quelle dell'attività precedente, in modo da permettere lo spostamento degli studenti per l'aula.

L'attività porta con sé la tanto attesa risposta alla domanda che poneva la prima attività della sessione, vale a dire, perché le opere contemporanee sono arte e qual è lo scopo di questo provocatore movimento artistico. L'attività fornisce una base per la realizzazione dell'attività 4 che la segue. Insomma, l'attività serve da transizione da una prima parte in cui prevale la comprensione ad una seconda parte in cui diventa protagonista la produzione.

Sintesi

Creiamo un po' d'arte contemporanea	
Durata	25 minuti
Obiettivi	Sviluppo dei concetti analizzati nelle fasi precedenti
Intelligenze	Cinestesica, linguistica, interpersonale, musicale
Modalità	Gruppi
Enunciato	<p>«La tua squadra riceverà un'opera d'arte contemporanea. Immaginate che sia esposta in una mostra della vostra città e scrivete un breve testo distribuendovi i seguenti ruoli:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Titolo e brano musicale della mostra ➤ Materiali ed eventuale prezzo d'acquisto ➤ Significato o motivazione dell'artista ➤ Una breve storia/leggenda legata all'opera»

Tabella 11

La classe viene divisa in tre gruppi e ognuno sceglie a caso uno dei tre oggetti proposti dall'insegnante. Il gruppo dovrà pensare all'oggetto assegnato come se si trattasse di un'opera d'arte contemporanea, per cui sarà necessario riprendere i concetti analizzati nelle due fasi precedenti.

È importante che gli alunni si distribuiscano i ruoli al fine di evitare che ci siano alcuni che lavorino più di altri e favorire in tal modo il lavoro collaborativo. Così facendo, tutti i membri del gruppo dovranno lavorare prima in modo individuale e dopo dovranno negoziare con gli altri membri del gruppo per cercare di inserire le proprie idee nel testo finale.

Dato che questa attività prevede un uso dell'intelligenza cinestesica, è importante che l'insegnante metta in risalto il fatto di poter utilizzare gli oggetti, toccarli, aprirli, indossarli o spostarli (se possibile), al fine di percepire più sensazioni e di poter trasmetterle successivamente per iscritto in modo migliore.

Al termine del tempo previsto, ci sarà un portavoce per ogni gruppo che leggerà il testo elaborato da tutti i membri e si ascolterà il brano musicale scelto per l'opera in questione. Quindi, ogni studente voterà la sua opera preferita e sarà vincitrice quella che avrà più voti. I membri del gruppo vincitore riceveranno un premio esclusivo. La nostra idea iniziale era far scegliere all'insegnante l'opera migliore, ma abbiamo ritenuto che questo avrebbe potuto causare problemi di sfiducia verso il docente da parte della classe; di conseguenza, l'opzione migliore e meno rischiosa per i rapporti studente-docente è, a nostro avviso, la votazione tra pari.

Come si evince dai paragrafi precedenti, l'attività riprende tutti i contenuti già visti dall'inizio della prima sessione, per cui noi la consideriamo l'attività centrale dell'intera unità. Permette inoltre di sfruttare le esperienze relative alla vita privata o al lavoro degli studenti —tra le professioni degli alunni, vi sono docenti, musicisti, artisti, registi e truccatrici—, il che è sempre un aspetto positivo per accrescere la loro motivazione.

Riflessione

Stavolta tocca a me scegliere!	
Durata	10 minuti
Obiettivi	Fissazione dei concetti analizzati nell'intera unità
Intelligenze	Interpersonale
Modalità	Coppie
Enunciato	«Scegli un compagno e fate un <i>role-playing</i> seguendo le istruzioni che vi sono state fornite».

Tabella 12

L'insegnante distribuirà tra gli studenti dei bigliettini per assegnare i ruoli del *role-playing*. Per l'assegnazione dei ruoli, il docente farà pescare agli studenti un bigliettino con un ruolo da un cappello, in modo da coinvolgerli maggiormente nell'attività, dato che saranno loro a decidere il proprio destino e non il professore. È importante che lo studente non faccia vedere il ruolo assegnato all'altro compagno, allo scopo di creare un effetto sorpresa durante lo svolgimento dell'attività. L'insegnante controllerà l'attività ascoltando per un paio di minuti ogni coppia. Una volta trascorso il tempo stabilito, le coppie comunicheranno al docente la decisione finale.

I ruoli creati per l'attività sono i seguenti:

Ruolo A	Vai pazzo per l'arte contemporanea, purtroppo hai pochi amici che condividano con te questa passione. Hai letto su Internet che hanno appena inaugurato una mostra al CaixaForum di Madrid con opere d'arte di giovani artisti contemporanei. L'amico/a a cui proponi di accompagnarti pensa che chiunque sarebbe in grado di creare arte contemporanea. Convinci il/la tuo/a amico/a.
Ruolo B	Il barocco è il tuo stile artistico preferito e proprio qualche giorno fa il Museo del Prado ha inaugurato una mostra con dipinti esclusivi di Rubens, ma sarai fuori città per circa 3 mesi. Puoi vedere la mostra solo il fine settimana prossimo. Purtroppo, il/la tuo/a migliore amico/a ti ha già proposto di vedere una mostra d' "arte" contemporanea. Convinci il/la tuo/a amico/a.

L'attività propone un compito di produzione orale per la fase di riflessione, ma molto guidato, dato che i ruoli sono ben definiti e gli studenti hanno già una base abbastanza significativa su cui creare il dialogo, per cui la riteniamo adeguata alla fase di riflessione di un livello B2.

D'altra parte, una delle competenze che spettano allo studente del B2 è la capacità di negoziare e di sostenere la propria opinione con argomenti ben fondati, pertanto l'attività si rivela perfetta a tale fine.

Infine, dal momento che lo scopo di ogni studente è convincere l'altro per mezzo di argomenti, riteniamo che sia perfetta anche per fare uso dell'intelligenza interpersonale.

Verifica

Mettiti alla prova!	
Durata	10 minuti
Obiettivi	- Acquisizione conoscenze aggiuntive sul panorama artistico italiano
Intelligenze	Tutte
Modalità	Individuale
Enunciato	«Rilassati, prendi il tuo cellulare e partecipa al Super Kahoot definitivo per sapere se sei un vero e proprio storico dell'arte o se devi spolverare i tuoi vecchi libri del liceo».

Tabella 13

L'ultima attività dell'unità è un Kahoot composto da dieci domande di cultura generale sul panorama artistico italiano. Le domande possono sembrare ricercate e inaccessibili, ma sono state formulate con un obiettivo chiaro: fornire nuove conoscenze sull'arte italiana, essendo questo uno degli obiettivi dell'unità. Ciò nonostante, sarebbe conveniente far notare agli apprendenti questo aspetto, altrimenti potrebbero concludere l'unità con una sensazione di demotivazione.

5.3. Problemi sorti durante lo sviluppo dell'unità

Il grande problema dell'unità didattica è stato il tempo da tutte le prospettive possibili. La durata del tirocinio non è lunga e non ci è stato possibile disporre di più di due lezioni per lo svolgimento dell'unità, per questo motivo il tempo utilizzato per fare l'introduzione ad una teoria così complessa come quella di Gardner è stato di soli 10 minuti. Nessuno studente, tranne due, sapevano in cosa consistesse, e il video e il questionario iniziale si sono rivelati insufficienti, come evidenziato dai risultati del questionario finale.

In secondo luogo, le sessioni sono iniziate 15 minuti più tardi e sono finite 15 minuti prima dell'ora prevista, per cui vi è stata una riduzione di 30 minuti del tempo disponibile. Per via di tale imprevisto, siamo stati costretti a eliminare o sostituire alcune delle attività da presentare; nello specifico, la riflessione della prima sessione è stata sostituita da un compito scritto proposto dalla docente Simone consistente nella descrizione del dipinto delle dispense che era rimasto inutilizzato. Sebbene inizialmente tale cambiamento non ci sia sembrato appropriato, si è rivelato efficace, poiché sono stati pochi gli studenti che hanno partecipato al Padlet proposto nella fase di Verifica della prima sessione (sei studenti su quindici). Sostituendo l'attività di Riflessione della prima sessione con la descrizione per iscritto del dipinto, sono stati dieci gli alunni (su quindici) che hanno fatto una produzione scritta, un numero considerevolmente più alto.

Anche la riflessione della seconda sessione è stata eliminata, ma in questo caso non è stata sostituita da nessun'altra attività. La votazione dell'attività precedente ha allungato i tempi previsti e abbiamo fare a meno dell'attività 5, da noi ritenuta importante in quanto era stata progettata appositamente per l'intelligenza interpersonale.

6. RISULTATI

Come menzionato nel paragrafo 4 del lavoro, uno dei nostri obiettivi fondamentali era fornire delle attività dalla prospettiva delle intelligenze multiple di Gardner rispettando i principi del modello andragogico. Pensiamo che il modo migliore di valutare l'adeguatezza delle attività sia conoscere il parere dei destinatari delle stesse, perciò al termine dell'ultima attività dell'unità abbiamo chiesto loro di compilare il questionario finale (cfr. l'Allegato 5). Tale questionario prevede due domande per ogni attività: quali

intelligenze sono state utilizzate dal punto di vista dello studente e qual è stato il suo grado di comfort durante lo svolgimento.

Abbiamo preferito questo modo di valutare l'adeguatezza invece di seguire le nostre percezioni durante la realizzazione delle attività, poiché, sebbene abbiamo notato che gli studenti si sentivano a loro agio e persino si divertivano, non potevamo essere sicuri che la loro percezione riguardo le intelligenze concordasse con la nostra.

Vediamo i risultati del questionario sulle intelligenze della prima sessione:

Prima sessione						
Intelligenza	Attività 1	Attività 2	Attività 3	Attività 4	Attività 5 ²	Attività 6
Linguistica	8	9	9	8	5	7
Logico-matematica	-	2	2	1	1	-
Spaziale-visiva	2	8	9	10	6	3
Cinestesica		2	2	2	2	
Intrapersonale	4	1	3	4	3	4
Interpersonale	8	2	3	6	3	2
Musicale	3	-	-	-	-	-

Tabella 14

Facendo riferimento alle tabelle di ogni singola attività, ne consegue che i risultati non concordano in gran con le nostre previsioni. Possiamo dividere le attività in due gruppi: nel primo inseriamo le attività che hanno ricevuto le valutazioni da noi previste, vale a dire 1, 2, 4 e 5. Nell'attività 1 sono state incluse tutte le intelligenze tranne una; nell'attività 2 vi è una chiara prevalenza delle intelligenze linguistiche e spaziale-visiva; l'uso delle capacità spaziali e linguistiche è stato chiaramente percepito nell'attività 4, sebbene sia notevole il numero di studenti che ha anche indicato l'intelligenza interpersonale; mentre l'attività 5, non prevista nell'unità originale e a cui abbiamo assegnato l'intelligenza linguistica, è stata inserita dagli studenti in questa intelligenza e nell'intelligenza spaziale-visiva.

L'altro gruppo è composto dalle attività 3 e 6 ed è caratterizzato dalla divergenza tra il parere della classe e la nostra previsione. Nell'attività 3 gli studenti non hanno percepito che stavano lavorando con l'intelligenza logico-matematica (trovare e cerchiare termini e l'abbinamento sono compiti che ne fanno uso) e la maggior parte degli alunni ha indicato le intelligenze linguistiche (non prevista) e spaziale-visiva (prevista). Infine, i

² L'attività 5 iniziale della prima sessione (cfr. l'Allegato 2) è stata sostituita da una descrizione per iscritto del dipinto *Cena in Emmaus*. La tabella fa riferimento a questa nuova attività.

risultati dell'attività 6 sono quelli che colpiscono di più per vari motivi: il primo è che hanno votato tutti gli studenti presenti (11) ma è stata eseguita solo da 6 persone. Questo fatto potrebbe spiegare il secondo motivo: perché solo 4 persone hanno scelto l'intelligenza intrapersonale, che è stata quella prevista da noi nella fase di progettazione dell'unità. D'altro canto, i 2 voti ottenuti dall'intelligenza interpersonale ci portano a formulare l'ipotesi che vi sia stata una confusione tra i significati dei termini intrapersonale e interpersonale.

Vediamo ora i risultati della seconda sessione:

Seconda sessione ³					
Intelligenza	Attività 1	Attività 2	Attività 3	Attività 4	Attività 6
Linguistica	5	10	8	8	6
Logico-matematica	4	-	-	3	5
Spaziale-visiva	7	4	3	4	6
Cinestesica	1	2	1	3	1
Intrapersonale	2	2	1	4	3
Interpersonale	6	6	4	7	-
Musicale	-	1	-	5	-

Tabella 15

Questi risultati sono stati ancora più inattesi di quelli della prima sessione. Nell'attività 1 sono state incluse tutte le intelligenze tranne quella musicale, il che si avvicina abbastanza alle nostre previsioni. Nell'attività 2 vi è una chiara prevalenza dell'intelligenza linguistica, come previsto, ma spicca il fatto che l'intelligenza cinestesica sia stata compresa solo da 2 persone, essendo un'attività prevista per fare sentire più a proprio agio gli studenti cinestesici. Associamo questo risultato allo spazio ridotto dell'aula, che non permette di creare il movimento desiderato dall'attività. Nell'attività 3 nessun alunno ha scelto l'intelligenza logico-matematica, che era invece l'unica prevista per questa attività. Nell'attività 4 sono state scelti tutti i tipi di intelligenza, il che è positivo, in quanto l'attività prevede praticamente l'uso di quasi tutte le tipologie, ma è comunque deludente il fatto che solo 3 persone abbiano incluso l'intelligenza cinestesica, che a nostro avviso era una delle protagoniste dell'attività.

In generale, spicca anche il fatto che l'intelligenza più votata in tutti i casi sia stata quella linguistica. Non lo consideriamo però un errore di percezione da parte degli alunni, dato che in un corso di lingua straniera tutte le attività coinvolgono sempre le capacità

³ Tutte le attività fanno riferimento a quelle dell'Allegato 2.

linguistiche dell'allievo, e per questo motivo non l'abbiamo inclusa nella tabella di ogni attività. È anche notevole l'alto numero di voti ricevuti dall'intelligenza interpersonale, causato probabilmente dal fatto che quasi tutte le attività prevedono un lavoro a coppie o a squadre, sebbene le attività concepite per le funzioni che svolge questa intelligenza siano solo due.

Vediamo ora i risultati della seconda domanda del questionario, riguardo il grado di comfort degli studenti durante lo svolgimento di ogni attività:

Prima sessione						
Grado di comfort	Attività 1	Attività 2	Attività 3	Attività 4	Attività 5	Attività 6
Decisamente sì	8	9	8	9	5	8
Più sì che no	3	2	2	1	1	1
Più no che sì	-	-	-	-	-	1
Decisamente no	-	-	-	-	-	-
Non so/ non rispondo	-	-	1	1	5	1
Seconda sessione						
Grado di comfort	Attività 1	Attività 2	Attività 3	Attività 4	Attività 5	Attività 6
Decisamente sì	8	8	6	8	-	9
Più sì che no	2	3	3	2	-	1
Più no che sì	-	-	-	-	-	-
Decisamente no	-	-	-	-	-	-
Non so/ non rispondo	-	-	2	1	-	1

Tabella 16

Per ciò che concerne la prima sessione, l'opzione prevalente è stata "decisamente sì" in tutte le attività presentate, con le attività 2 e 4 come favorite della classe. Spicca il fatto che cinque persone abbiano segnato l'opzione "non so/non rispondo" nell'attività 5; essendo una descrizione per iscritto di un dipinto senza altre complicazioni, attribuiamo il risultato ottenuto al fatto che l'attività non facesse parte delle dispense distribuite agli alunni all'inizio della prima sessione e, al momento di compilare il questionario (alla fine della seconda sessione), la maggior parte degli alunni non ricordava più quale fosse. Optiamo per questa ipotesi, più che per l'eventuale incertezza degli alunni, perché l'attività era formulata in modo da non causare alzarimenti eccessivi dei filtri affettivi e non presentava una modalità di eseguitamento rischiosa o molto diversa da ciò a cui sono abituati: da una parte, la realizzazione in coppia permette di dividere il lavoro e di integrare le conoscenze di entrambi i membri della coppia; d'altra, gli apprendenti

avevano nelle dispense una descrizione già fatta (*La vocazione di San Matteo*) a cui attenersi per la realizzazione della loro. Per i motivi citati, pensiamo che non vi siano ragioni per dubitare del grado di comfort in questa attività concreta e che la risposta si deve più che altro al fatto che gli studenti non ricordavano più in cosa consistesse l'attività.

È altrettanto interessante menzionare i voti accumulati dalla sesta attività della prima sessione. Così come nella prima domanda del questionario hanno risposto più studenti di quelli che in realtà l'avevano svolta, è accaduta la stessa cosa nella seconda domanda. In questo caso però osserviamo che vi è un voto negativo, l'unico dell'intera unità. Sono varie le ipotesi che valutiamo riguardo ciò; in primo luogo, il motivo più evidente, vale a dire che l'attività non fa sentire comfort all'apprendente in questione perché non vuole condividere una parte di sé con gli altri o perché non è particolarmente interessato all'arte e per lui è difficile trovare un'opera d'arte con cui identificarsi, oltre al fatto di dover anche scrivere un breve testo da solo. In secondo luogo, è possibile che il mezzo da noi scelto per l'esecuzione dell'attività non risulti pratico a questa persona, poiché nessuno degli studenti conosceva la piattaforma Padlet e, tra l'altro, siamo consapevoli che effettuare una registrazione su un sito solo per svolgere un'attività possa risultare fastidioso (l'accesso in qualità di utente anonimo permette solo di pubblicare post, ma non di aggiungere commenti ai post altrui).

Ciò nonostante, la valutazione sul grado di comfort degli studenti è stata abbastanza positiva. Il numero di voti per le opzioni "non so/non rispondo" e "più no che sì" è praticamente anedddotico. Ne consegue che parte dell'obiettivo generale dell'attività (cioè presentare delle attività adeguate dal punto di vista andragogico) è stato raggiunto. Dobbiamo però migliorare il modo di approcciare le attività dalla prospettiva gardneriana delle Intelligenze Multiple.

7. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

I risultati ottenuti dall'unità didattica presentata riescono solo in parte a compiere gli obiettivi prefissati nel paragrafo 4 del presente lavoro. Il nostro obiettivo generale era presentare un'unità dalla prospettiva delle IM di Gardner che prevedesse delle attività adeguate dal punto di vista andragogico, poiché la maggior parte della bibliografia e dei manuali di attività secondo le IM è progettata appositamente per i bambini.

Come abbiamo menzionato nel punto precedente 3.4, l'età è un fattore che incide direttamente sui ritmi di apprendimento, nonché sui metodi e sulle tecniche da adottare da parte dell'insegnante, il quale dovrà adattarli in base ai destinatari del corso. In tale senso, abbiamo osservato che alcune delle proposte più rilevanti ed utili di autori come

Balboni (2002) riguardo le IM applicate ad un corso di italiano non possono essere applicate in qualunque classe di studenti adulti.

Ad esempio, l'intelligenza musicale, il cui valore nell'apprendimento di una lingua straniera è evidenziato dal glottodidatta italiano, si è rivelata difficile da applicare con studenti adulti. In concreto, Balboni afferma che la musica risulta utile per apprendere determinati concetti grammaticali o lessicali tramite canzoni o filastrocche, ma l'argomento che abbiamo trattato nell'unità didattica (l'arte e la sua terminologia) non ci ha permesso di includere un'attività specifica per questa intelligenza corretta dal punto di vista andragogico. Probabilmente il risultato sarebbe stato diverso se i nostri studenti fossero stati bambini a cui avremmo potuto proporre una canzone educativa o un gioco musicale sull'arte.

Accade una cosa simile con l'intelligenza cinestesica: muoversi ed esprimersi tramite il corpo sono azioni più naturali per i bambini che per gli adulti, per i quali potrebbero risultare persino imbarazzanti date le convenzioni sociali che governano i rapporti tra adulti. Un'idea appropriata all'argomento trattato dall'unità potrebbe essere creare una scultura vivente e raccontare una storia a partire da essa, ma siamo consapevoli che si tratta di una proposta molto rischiosa per una classe di adulti e, non conoscendo bene i nostri alunni, va completamente scartata.

Sempre dal punto di vista di Balboni, attività come quelle menzionate non sarebbero adatte agli adulti perché potrebbero mettere a rischio l'autostima o l'immagine di sé che l'adulto vuole trasmettere al resto della classe. Insomma, le caratteristiche particolari degli studenti adulti rendono più difficile l'applicazione di certe intelligenze della teoria di Gardner, insieme alla scarsa bibliografia reperibile. D'altronde, dai risultati della prima domanda del questionario si evince che anche gli studenti hanno fatto fatica a includere questi due tipi di intelligenza poiché sono praticamente assenti nell'unità, soprattutto quella musicale.

Per quanto riguarda le intelligenze rimanenti, consideriamo che siamo riusciti a raggiungere il nostro obiettivo, in quanto gli studenti sono stati in grado di identificarle e, in più, hanno dato una valutazione positiva a tutte le attività dal punto di vista del comfort durante lo svolgimento. Possiamo dunque affermare che da una prospettiva andragogica, le attività sono riuscite a suscitare interesse negli apprendenti senza causare imbarazzo, rivelandosi quindi adeguate. Un'attività che minaccia l'autostima dell'adulto non avrebbe mai ricevuto tante valutazioni positive.

D'altro canto, gli obiettivi erano ben chiari e abbiamo cercato di stabilire un rapporto tra il contenuto dell'attività e la vita quotidiana degli studenti, in modo che essi potessero, da un lato, trasportare le conoscenze introdotte dall'unità ad altri contesti fuori dall'ambito scolastico e, d'altro, applicare all'unità le conoscenze pregresse sull'argomento. Ad

esempio, nell'attività 1 della prima sessione, la vincitrice è stata una squadra che aveva tra i suoi membri una docente di musica la cui esperienza è stata cruciale nel trovare artisti italiani, favorendo il rispetto verso l'esperienza professionale e di vita proposto dall'andragogia.

Inoltre, a creare il legame tra l'aula e la vita quotidiana contribuisce anche l'argomento dell'unità didattica, dato che l'arte è uno degli elementi culturali più importanti dell'Italia e i vantaggi tratti dall'unità sono chiaramente percettibili a breve termine, il che favorisce la disponibilità ad apprendere e l'orientamento verso l'apprendimento degli adulti, così come la loro motivazione. Essendo gli spagnoli visitatori frequenti dell'Italia, i contenuti forniti dall'unità offriranno ai nostri studenti una preziosa risorsa in mostre artistiche di vario tipo, nel caso in cui, ad esempio, le analisi delle opere non siano tradotte in spagnolo.

7.1. Legame tra i risultati e il lavoro del docente

I nostri risultati evidenziano quanta strada resti ancora da percorrere in tema di applicazione delle IM dal punto di vista andragogico. Sebbene le implicazioni educative della teoria delle IM siano state segnalate da diversi autori (Puchta y Rinvoluti, 2005; Balboni, 2012), è fondamentale che il docente abbia una padronanza assoluta della teoria. L'opera di cui essa fa parte, *Frames of mind*, ci offre soltanto una visione globale delle intelligenze e delle possibili implicazioni educative, ed è quindi insufficiente se la si vuole applicare a un corso di lingua; perciò si rivela necessario completare la base offerta dall'opera di Gardner con altri riferimenti riguardanti l'insegnamento delle lingue dalla prospettiva delle IM.

Osservando i risultati del punto precedente, si evince chiaramente che il modo di approcciare le attività non è stato quello più adeguato per ciò che concerne le diverse intelligenze dell'essere umano. Ricordiamo che nel punto 4 il nostro obiettivo generale era presentare almeno un'attività per ogni tipo di intelligenza, tuttavia alla fine abbiamo ottenuto un risultato disuguale, dato che alcune intelligenze sono presenti in un gran numero di attività e altre appaiono una volta sola. Questo è il caso dell'intelligenza musicale e dell'intelligenza cinestesica, che non hanno una presenza notevole nell'unità per via del rischio di attivazione del filtro affettivo che implicavano le attività che ritenevamo più adeguate all'argomento trattato (cfr. paragrafo 7).

Nonostante tale disuguaglianza, grazie ai risultati del questionario ci siamo accorti che una corretta applicazione della teoria gardneriana non implica necessariamente presentare delle unità didattiche che prevedano l'uso di tutte le intelligenze esistenti secondo la teoria, ma l'uso di tutte le intelligenze *prevalenti* nella classe a cui è destinata l'unità didattica. Tornando al punto 3.2, Gardner indica che una corretta applicazione

della teoria delle IM è possibile solo se l'insegnante pluralizza e personalizza e per fare ciò è necessario conoscere prima i nostri studenti. Tenendo conto di questo fatto, riteniamo che una conoscenza più approfondita degli alunni e un rapporto più solido con essi ci avrebbe permesso di utilizzare altre tecniche senza correre tale rischio. Noi non abbiamo considerato questa prima parte imprescindibile, dato che le tempistiche del Prácticum sono insufficienti per conoscere bene un'intera classe. Ad esempio, è possibile che nella classe a cui abbiamo presentato l'unità non ci fossero molti studenti visivi e l'unità invece prevede un numero alto di attività dedicate a questa intelligenza; in altri termini, ci accorgiamo che l'unità non rispetta i principi di pluralizzazione e personalizzazione della teoria. Ne consegue che, per implementare completamente la teoria di Gardner, è fondamentale che il docente conosca prima il profilo delle intelligenze e degli interessi dei suoi allievi. Tale conoscenza eviterebbe errori come quello che abbiamo appena indicato e agevolerebbe la progettazione delle unità.

Tramite la pluralizzazione e la personalizzazione riusciamo non solo a creare delle unità più adatte al profilo intellettivo degli apprendenti, ma anche a rinforzare altri fattori cruciali nell'apprendimento, quali la motivazione e la fiducia nel docente, come evidenziano Puchta e Rinvoluti (2005). Approcciare un argomento in modi diversi fa sì che le lezioni non diventino monotone e l'attenzione degli studenti si mantenga sempre ad un livello accettabile. D'altra parte, la personalizzazione permette agli apprendenti di intravedere il particolare interesse del docente a rendere tutti quanti partecipi delle lezioni, il che rinforza la fiducia degli alunni nell'insegnante e in sé stessi.

7.2. Limiti dello studio

Nel corso del presente lavoro abbiamo indicato che il tempo è stato un fattore che ha inciso negativamente sullo svolgimento dell'unità praticamente in tutti i sensi. In primo luogo, come accennato nel punto precedente, implementare la teoria delle IM in classe non significa solo cercare attività per ogni tipo di intelligenza e presentarle alla classe, ma elaborare prima un profilo delle intelligenze e degli interessi di tutti gli studenti e, in base a esso, sviluppare le attività corrispondenti. Ciò implica che, se non vi è nessuno studente con una potente intelligenza cinestesica, risulti inefficace presentare delle attività che ne facciano uso. Elaborare tale profilo richiede abbastanza tempo e la durata del Prácticum (due mesi) non è sufficiente per eseguire un lavoro del genere prima dell'unità.

Il tempo è anche il responsabile della brevissima introduzione sulle intelligenze multiple che abbiamo fatto prima di presentare l'unità. Come già menzionato nei paragrafi precedenti, sarebbe stato più conveniente dedicare un'intera sessione solo alla teoria di Gardner per chiarire gli eventuali dubbi degli alunni al riguardo e per garantire

che i tipi di intelligenza siano ben individuati da tutti in modo da poter rispondere più facilmente al questionario finale. Noi invece abbiamo dedicato 10 minuti alla teoria, il che si è rispecchiato sui risultati del questionario: gli studenti hanno indicato l'intelligenza interpersonale in tutte le attività da svolgere in coppia o in gruppo, ma, come indica Gardner in *Frames of mind*, lavorare con un'altra persona non implica obbligatoriamente fare uso di tale intelligenza. Altri errori descritti nell'analisi dei risultati del paragrafo 6, quale la confusione tra intelligenza intrapersonale e interpersonale, si sarebbero evitati allungando l'introduzione alla teoria.

Un altro aspetto che ha limitato la nostra unità è stato la mancanza di materiali sulle IM dalla prospettiva andragogica. Come già accennato nei paragrafi precedenti, la bibliografia riscontrata sulla teoria gardneriana e la sua applicazione in una classe di lingua fa riferimento quasi esclusivamente ai bambini. Tale fatto ha reso più complesso il nostro lavoro, in quanto abbiamo dovuto creare l'unità, specie la seconda sessione, praticamente da zero. La reperibilità della bibliografia avrebbe sicuramente agevolato il lavoro, con il conseguente miglioramento dei risultati.

Infine, noi abbiamo presentato la nostra unità didattica completa in un'unica classe, a differenza di ciò che hanno fatto altri tirocinanti. La docente Simone ha una giornata ridotta ed è a carico di due gruppi di livelli diversi, per cui non è stato possibile presentare l'intera unità nell'altro gruppo (un B1.2). Se la suddetta docente avesse avuto più gruppi dello stesso livello, avremmo potuto presentare l'intera unità davanti a tutti quanti e probabilmente i risultati sarebbero stati più eterogenei. Nella nostra unità hanno partecipato 11 studenti e non tutti hanno svolto tutte le attività (ad esempio, l'attività 6 della prima sessione è stata eseguita da sei persone). Ne consegue che non possiamo affermare categoricamente che l'unità non è correttamente approcciata secondo le IM. Sembra che in questo caso non lo sia per i motivi già citati nei punti precedenti, ma il parere di 11 persone non è sufficiente per poter affermarlo in tutti i casi.

7.3. Future linee di lavoro

Le prospettive future dell'applicazione delle IM dal punto di vista andragogico sono ancora incerte, sebbene alcune EEOOI abbiano già iniziato ad includerle tra i modelli didattici del centro. Dal nostro punto di vista, una corretta implementazione della teoria gardneriana ha due linee di lavoro: alunni e docenti.

Per quanto riguarda gli adulti, riteniamo importante renderli consapevoli delle implicazioni delle IM. Proporre tecniche basate sulle IM può risultare rischioso, come accennato prima, per vari motivi; in primo luogo, perché, come indica l'andragogia, gli adulti hanno già un'idea di cosa sia apprendere e impartire una lezione come mostrato dalle esperienze precedenti, basate su modelli e approcci più tradizionali. La teoria

implica, per ciò che concerne certe intelligenze, l'uso di tecniche molto diverse da quelle a cui gli adulti sono abituati. Questo fatto può far sì che gli apprendenti adulti non percepiscano il valore delle tecniche o che le considerino persino inutili o ridicole. Infatti, durante il nostro *Prácticum*, alcuni studenti del gruppo B1.2 (ossia non quello a cui è destinata la nostra unità didattica) si sono lamentati perché non consideravano serie o utili alcune delle attività presentate in classe dalla docente responsabile (particolarmente quelle che implicavano più movimento fisico).

Considerando che il modello andragogico ci consiglia di chiarire agli studenti adulti i metodi e gli approcci da utilizzare allo scopo di soddisfarne la necessità di sapere e di permettere loro di apprezzare il valore dell'insegnamento, ci sembra adeguato presentare un'unità didattica all'inizio dell'anno scolastico (o del tirocinio, se questo fosse più lungo) che prenda spunto da un testo sulle IM, affinché gli apprendenti possano stabilire un legame più chiaro tra ciò che propone la teoria e ciò che si fa effettivamente in classe. Un'iniziativa del genere eviterebbe eventuali malintesi da parte degli studenti, che avrebbero inoltre più informazioni su sé stessi, e ci permetterebbe persino di inserire le tre intelligenze aggiunte nelle ulteriori revisioni della teoria.

Mettendo a confronto i risultati del questionario e le indicazioni della teoria, abbiamo scoperto che il modo più appropriato di ottenere un risultato il più soddisfacente possibile sarebbe stato chiedere tre lezioni alla tutor, una delle quali da svolgere subito dopo la fase di osservazione del tirocinio. Tale lezione sarebbe stata l'introduzione alla teoria delle IM di cui al paragrafo sopra, e avremmo potuto offrire la possibilità di compilare il questionario delle IM su Moduli Google, il che ci avrebbe permesso di tracciare il profilo intellettuale degli studenti, anche se in modo anonimo. A partire dai risultati, si sarebbero svolte più avanti le due sessioni che compongono la nostra unità didattica con gli adattamenti necessari in base a tali risultati.

In tale senso, se fosse possibile, sarebbe anche molto interessante, ai fini di ricerca, mettere a confronto i risultati ottenuti con l'unità didattica effettivamente presentata e quelli che si sarebbero ottenuti con la lezione introduttiva dopo la fase di osservazione e con l'unità didattica elaborata a partire da essa alla fine del *Prácticum*.

La linea di lavoro riguardante i docenti è l'altro aspetto che consideriamo imprescindibile allo scopo di un'adeguata applicazione delle IM in classe. I docenti delle EEOOI, come già noto, sono professionisti che hanno integrato le conoscenze in una lingua straniera con una formazione teorica e pratica allo scopo di essere abilitati all'insegnamento. Tale formazione (il C.A.P.) aveva una durata di 100-300 ore fino all'anno scolastico 2009/2010, quando venne sostituito dal presente master, la cui durata è di 1500 ore. Il presente master prevede, tra altri insegnamenti teorici, una base prevalentemente pedagogica. Avendo la teoria di Gardner implicazioni educative

interessanti, un'iniziativa da valutare sarebbe rinforzare la presenza di tali implicazioni in una classe di lingua. D'altra parte, sarebbe anche interessante offrire formazione continua nelle IM agli insegnanti che già lavorano in una EOI, sempre dalla prospettiva andragogica.

Entrambe le linee di lavoro proposte non sono possibili senza rispettare in classe le massime di pluralizzazione e personalizzazione, per cui il lavoro verso la corretta implementazione della teoria delle IM parte anche da esse, a prescindere dall'età degli alunni. Diventa dunque fondamentale non solo rendere consapevoli gli studenti delle proprie IM e fornire ai docenti la formazione giusta, ma anche incidere sull'elaborazione del profilo intellettuale degli studenti da parte del docente durante le prime sessioni del corso. I corsi di formazione per docenti dovrebbero mirare principalmente a fornire gli strumenti e le tecniche necessari affinché i docenti possano eseguire tale compito nel modo più efficiente possibile. È vero però che tale lavoro è solo fattibile in classi con pochi alunni e con tempistiche meno strette. Tra l'altro, il fatto che praticamente ogni anno gli studenti abbiano un docente diverso non agevola l'adeguata implementazione della teoria, dato che il docente è costretto a partire da zero

8. CONCLUSIONI

La teoria delle Intelligenze Multiple è stata applaudita sin dalla sua pubblicazione in *Frames of Mind* in un modo tale che nemmeno il suo autore avrebbe potuto predirne la ripercussione. Sappiamo che alcune scuole spagnole ne fanno già uso, ma non è ancora molto frequente nelle EEOOI, nonostante i benefici che se ne derivano. Il presente lavoro ci ha permesso di avvicinarci maggiormente alla teoria e di comprendere quale sia il modo più adeguato di implementarla in una classe di lingua straniera con studenti adulti. Sebbene i nostri risultati non siano stati completamente soddisfacenti, essi rappresentano un punto di partenza importante per future unità didattiche da presentare ad altre classi.

Sono varie gli aspetti che hanno attirato la nostra attenzione durante la progettazione dell'unità e il suo svolgimento. Per noi è notevole la dimenticanza a cui sono soggetti gli adulti sull'argomento che abbiamo trattato, tenendo conto della scarsa bibliografia sulle IM dal punto di vista andragogico e persino dell'approccio del presente master, categoricamente pedagogico in tutti i sensi. Questa dimenticanza ci ha fatto riflettere molto e abbiamo valutato vari fattori per spiegare la differenza tra i materiali per adulti e i materiali per i bambini e/o gli adolescenti.

Prima di tutto, per gli adulti il fatto di riprendere gli studi è una scelta opzionale, mentre i bambini e gli adolescenti sono costretti a frequentare la scuola, e, in genere, non è una cosa che essi facciano volentieri; per tale motivo, pensiamo che gli sforzi dei docenti e

dei ricercatori si siano concentrati principalmente sui metodi da applicare ai bambini e agli adolescenti affinché si sentissero più a loro agio a scuola e apprendessero in un modo più efficiente e stabile a lungo termine. Gli apprendenti adulti decidono invece di studiare per sé stessi, in base ai loro interessi o alle loro necessità, il che trasmette l'idea erronea che saranno sempre altamente motivati. Corrisponde a noi, in quanto docenti di lingua straniera per adulti, sapere che la motivazione può scomparire se non la si rinforza costantemente. Sappiamo che la teoria delle IM, se applicata in modo appropriato, contribuisce a far aumentare la motivazione dell'adulto e la sua fiducia nell'insegnante.

Un altro motivo che abbiamo valutato per spiegare la differenza in quanto alla reperibilità di materiali è legato all'età. La maturità degli adulti potrebbe suscitare l'idea che essi non abbiano bisogno di metodi particolarmente personalizzati, come quello che propone la teoria delle IM, poiché hanno già una personalità formata e hanno già concluso gli studi obbligatori. I bambini invece sono concepiti come una tabula rasa: non avendo ancora acquisito i contenuti obbligatori e tenendo conto dei risultati della Spagna in abbandono scolastico, risulta fondamentale approcciare l'insegnamento da una prospettiva più coinvolgente, inclusiva e personalizzata, come quella che propone la teoria delle IM. Insomma, la non obbligatorietà degli insegnamenti agli adulti potrebbe essere un altro motivo per cui non si è prodotta molta bibliografia riguardante le IM, mentre nel caso dei bambini l'insegnamento diventa una delle questioni fondamentali di uno Stato.

Infine, spicca anche il fatto che gli adulti abbiano già avuto esperienze precedenti che probabilmente non si basavano sulla teoria delle IM. Come accennato nel punto 7.3, l'applicazione delle IM in una classe di adulti potrebbe provocare situazioni di disagio tra gli alunni se non si spiegano prima i motivi per cui è importante svolgere una certa attività in un determinato modo. Gli apprendenti bambini invece, non avendo avuto esperienze scolastiche precedenti, saranno più disposti a fare ciò che l'insegnante propone. Anche il docente rappresenterà un'altra differenza notevole, dato che per gli adulti non è più una figura appartenente ad una gerarchia superiore, ma un pari, per cui non avranno problemi a questionare i metodi impiegati dal docente, soprattutto se non sono quelli che conoscono.

Insomma, si rende necessario uno studio più approfondito della teoria di Gardner in base all'andragogia, visto che oggi risulta insufficiente, almeno per ciò che concerne i materiali e i riferimenti che noi avevamo a disposizione per l'elaborazione del presente lavoro. I motivi citati nei paragrafi precedenti sono solo delle mere ipotesi da noi formulate per spiegare le difficoltà che abbiamo riscontrato durante il nostro lavoro.

I materiali non sono gli unici fattori che incidono sull'applicazione della teoria gardneriana. Come già osservato in precedenza, l'introduzione dell'andragogia nei piani

di studi del presente master è un altro fattore importante che contribuisce a migliorare la formazione dei docenti di adulti nelle IM, così come in altre teorie dell'apprendimento. Per riuscirci, si potrebbero adottare iniziative quali la creazione di due percorsi formativi diversi: uno rivolto all'insegnamento ad adolescenti e l'altro per coloro che preferiscono l'insegnamento ad adulti. Altre iniziative potrebbero prevedere l'aggiunta di una materia sull'andragogia al piano didattico attuale.

Per ciò che concerne i risultati ottenuti dopo la realizzazione della nostra unità, noi abbiamo percepito in genere un alto grado di comfort tra gli studenti, che è stato confermato, almeno parzialmente, dai risultati della domanda 2 del questionario finale. Resta ancora da migliorare il modo di approcciare le IM, ma siamo sicuri che una corretta pluralizzazione e personalizzazione fin dal primo giorno di tirocinio avrebbe migliorato sostanzialmente sia la nostra unità che le ulteriori valutazioni degli alunni. A tale fine, sarebbe da valutare l'implementazione del piano di lavoro proposto nel punto 7.3.

9. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Analisi dell'opera. *La vocazione di San Matteo* [online] [Disponibile su <https://www.analisedellopera.it/caravaggio-la-vocazione-di-san-matteo/>] [Data di consultazione: 4 aprile 2018]
- Antunes, C. (2011). *Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea
- Armstrong, T. (2017). *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Balboni, P. E. (1991). *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Padova: Liviana.
- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri* (1 ed.). Roma: Bonacci.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse* (4 ed.). Torino: UTET Università.
- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balì, M. e Dei, I. (2017). *Nuovo Espresso 4: corso di italiano, B2. Libro dello studente*. Firenze: Alma Edizioni.
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-OXFORD.
- De Giuli, A., Guastalla, C. e Naddeo, C. (2013). *Nuovo magari B2: corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*. Firenze: Alma Edizioni.
- Eduflix Italia (società produttrice). (2014). *Il caffè dell'arte contemporanea*. [online] [Disponibile su https://www.youtube.com/watch?v=dMRP_RN7M7E&t=1s] [Data di consultazione: 6 aprile 2018]
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences* (3 ed.). New York: Basic Books.
- Ghezzi, C., Piantoni, M. e Bozzone Costa, R. (2009). *Contatto 2B: corso di italiano per stranieri*. Torino: Loescher.
- Italiano LinguaDue, n. 2. 2013 I. Sudati, *La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti*
- Kern Martins, R. M. (2013). *Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos*. *Ed. Popular*, n.º 1 (12). [Disponibile su <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331>] [Data di consultazione: 15 luglio 2018]
- Krashen, S., e Terrell, T. (1988). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Literacy Information and Communication System (2011). *Adult Learning Theories. Teaching Excellence in Adult Literacy*, n.º 11(11) [Disponibile su

- <https://lincs.ed.gov/state-resources/federal-initiatives/teal/guide/adultlearning>] [Data di consultazione: 20 luglio 2018]
- Litster, J. (2016). *The Principles of Adult Learning. Breaking Barriers: Embracing Literacy through Digital*. UCL Institute of Education. [Disponibile su: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/the_principles_of_adult_learning.pdf] [Data di consultazione: 15 luglio 2018]
 - Puchta, H. e Rinvoluti, M. (2005). *Multiple intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*. Cambridge: Helbling Languages.
 - Puchta, H., Rinvoluti, M. e Arnold, J. (2007). *Imagine That! with CD-ROM/Audio CD: Mental Imagery in the EFL Classroom*. Cambridge: Helbling Languages.
 - Sánchez Domenech, I. (2015). *La andragogía de Malcolm Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos* (tesi dottorale). Universidad Cardenal Herrera-Ceu, Alicante. Disponibile su repository DSpace: <http://dspace.ceu.es/handle/10637/7599>. [Data di consultazione: 15 luglio 2018]
 - Sánchez Sánchez, E. *In giro per i musei*. [online] [Disponibile su <https://create.kahoot.it/details/in-giro-per-i-musei/0ed4c177-00f7-4552-b8c7-f1c4487475be>] [Data di consultazione: 22 aprile 2018]
 - Sánchez Sánchez, E. *L'arte che mi rappresenta*. [online] [Disponibile su https://padlet.com/elisa_ss_92/s2csecyy3mh3] [Data di consultazione: 22 aprile 2018]
 - Soler Guisado, M. R. (2012). *Las inteligencias múltiples en el aula de inglés*. Tesi magistrale. Universidad de Almería, Almería. Disponibile su Repository UAL [<http://repositorio.ual.es/handle/10835/3147>] [Data di consultazione: 2 luglio 2018]
 - Sudati, I. (2013). La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti. *Italiano LinguaDue* n.º 2(2). [Disponibile su <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3759>] [Data di consultazione: 29 giugno 2018]
 - Treccani (società produttrice). (2010). *Capire l'arte contemporanea*. [online] [Disponibile su <https://www.youtube.com/watch?v=MoOma2KJ6a8&t=48s>] [Data di consultazione: 6 aprile 2018]

ALLEGATO 1
TEST SULLE INTELLIGENZE MULTIPLE

Questionario sulle Intelligenze Multiple

Attribuire a ciascuna frase di seguito riportata un punteggio da 1 a 5 a seconda delle possibili risposte:

- 1 = *pochissimo*
- 2 = *poco*
- 3 = *in parte*
- 4 = *molto*
- 5 = *moltissimo*

1. I libri sono molto importanti per me
2. Eseguo calcoli mentali con facilità
3. Spesso vedo immagini chiare chiudendo gli occhi
4. Mi impegno con regolarità in attività fisiche e in almeno uno sport
5. So cantare
6. Nel vicinato e al lavoro vengono a chiedermi consigli
7. Spesso medito riflettendo su importanti problemi della vita
8. Sento nella mia mente il suono delle parole prima di parlare, leggere o scrivere
9. La matematica e/o le scienze erano tra le mie materie preferite a scuola
10. Sono sensibile ai colori
11. Mi riesce difficile stare seduto fermo a lungo
12. Riconosco una nota stonata
13. Preferisco gli sport di gruppo a quelli individuali
14. Ho una visione realistica dei miei punti di forza e di debolezza
15. Ciò che sento alla radio o nelle audiocassette mi rimane di più in mente rispetto a quello che vedo in TV o nei film
16. Mi piacciono i giochi di logica
17. Uso frequentemente la videocamera e la macchina fotografica
18. Mi piacciono i lavori manuali (cucito, modellismo, bricolage)
19. Ascolto di frequente la radio, le cassette o i CD
20. Quando sono in difficoltà, preferisco chiedere aiuto più che vedermela da solo
21. Sono un lavoratore autonomo ovvero ho pensato seriamente di iniziare un lavoro da solo/a
22. Mi piacciono i giochi di parole come lo Scarabeo o gli anagrammi
23. Mi sento più tranquillo se qualcosa è misurato, analizzato o quantificato
24. Mi diverto a fare i puzzle
25. Le idee migliori mi vengono quando sono impegnato in una attività fisica (per esempio, quando passeggiare)
26. Suono uno strumento musicale

27. Ho almeno tre amici più stretti
28. Mi considero una mente indipendente, o con molta forza di volontà
29. Mi piace intrattenere gli amici o fare scioglilingua o rime scherzose
30. Mi applico a trovare criteri, modelli o sequenze logiche delle cose
31. Di solito mi oriento in posti sconosciuti
32. Devo toccare le cose per conoscerle meglio
33. La mia vita sarebbe più povera senza la musica
34. Mi considero un leader, o altri dicono che lo sia
35. Vi sono alcuni obiettivi importanti della mia vita ai quali penso spesso
36. Talvolta gli altri sono costretti a chiedermi il significato delle parole che uso nello scrivere e nel parlare
37. Delle volte il mio pensiero si esprime in concetti astratti e chiari, privi di parole e di immagini
38. Preferisco leggere testi molto illustrati
39. Ho bisogno di mettere in pratica una abilità piuttosto che leggere al riguardo o guardare un video che ne parla
40. Spesso tamburello con le dita o accenno melodie mentre lavoro o studio o imparo qualcosa di nuovo
41. Preferisco i giochi di società come il bridge o il Monopoli ai solitari e ai videogiochi
42. Ho un interesse o un hobby cui tengo molto

Punteggi

Nel riquadro sopra riportato scrivere su ogni numero (che corrisponde a una domanda nel test) il punteggio attribuito alla domanda corrispondente. Sommare i punteggi per ogni tipo di intelligenza. I risultati, calcolati in orizzontale, mostrano le percentuali che compongono la propria configurazione intellettuale.

Intelligenza linguistica

1 / 8 / 15 / 22 / 29 / 36

Intelligenza musicale

5 / 12 / 19 / 26 / 33 / 40

Intelligenza visivo-spaziale

3 / 10 / 17 / 24 / 31 / 38

Intelligenza logico-matematica

2 / 9 / 16 / 23 / 30 / 37

Intelligenza corporeo-cinestetica

4 / 11 / 18 / 25 / 32 / 39

Intelligenza interpersonale

6 / 13 / 20 / 27 / 34 / 41

Intelligenza intrapersonale

7 / 14 / 21 / 28 / 35 / 72

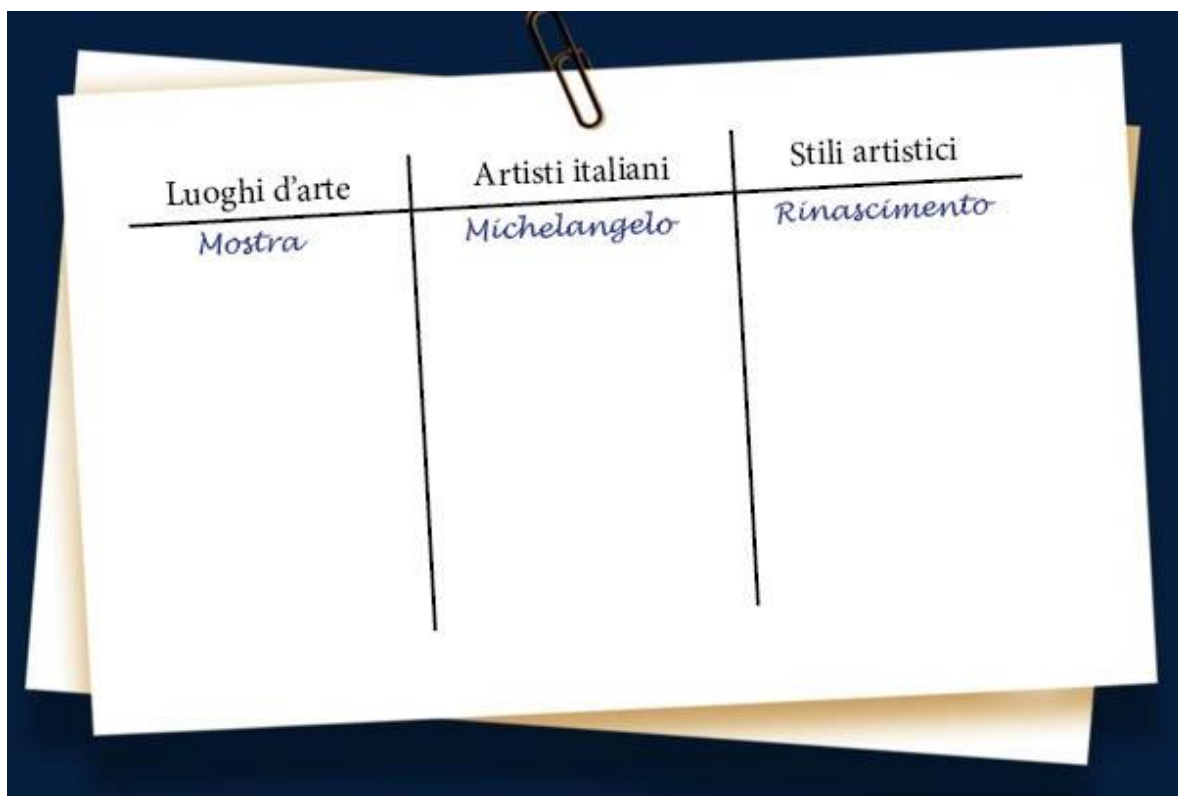
ALLEGATO 2
MATERIALE PER GLI STUDENTI

In giro per i musei



Uno, due, tre... via!

1. Completate insieme questa tabella con tutti i luoghi artistici, artisti italiani e stili che vi vengono in mente. Attenzione: avete soltanto 8 minuti! Il gruppo con la tabella più completa vincerà un punto.



Luoghi d'arte	Artisti italiani	Stili artistici
Mostra	Michelangelo	Rinascimento

AAA Cercasi artista tenebrista

2. Ascolterai una descrizione di uno dei dipinti più famosi di Michelangelo Merisi, detto Caravaggio. Ascolta con attenzione e indica qual è l'opera che viene descritta tra quelle fornite. Conosci i titoli di queste opere? Riascolta e segna le parole che vengono menzionate tra quelle elencate sotto.



- opera	- di profilo
- quadro	- di spalle
- olio su tela	- scultore
- rappresentazione	- sullo sfondo
- in primo piano	- in basso
- pittore	- in controluce
- chiaroscuro	- in posizione frontale
- tridimensionalità	- in controluce

Opzione A



Opzione B



L'anatomia di un dipinto

3. Ora leggi velocemente la trascrizione e cerchi tutte quelle parole che ti possono aiutare a descrivere un dipinto. Poi collega quelle parole, insieme a quelle elencate prima, nella posizione giusta nelle immagini dell'attività precedente. Puoi lavorare con un compagno.

Analisi dell'opera: La vocazione di San Matteo

Il dipinto, realizzato in olio su tela, raffigura il momento, narrato nei vangeli, nel quale Gesù incontra Matteo, impegnato nel suo lavoro, e lo invita a seguirlo nella predicazione. All'interno di una ampia stanza, intorno ad un piccolo tavolo quadrato vi sono cinque personaggi. A sinistra, un giovane è chinato sul piano ed è intento a contare le monete sparse di fronte a sé. Alla sua sinistra si trova un uomo più anziano, vestito con un abito pesante, il quale osserva con attenzione l'attività del giovane. Al centro, in posizione frontale al piano pittorico, un altro uomo con una folta barba chiara e un copricapo a forma di basco, indica a sinistra e osserva i nuovi entrati. All'estremità opposta del tavolo, a destra, siedono due adolescenti vestiti da militi. Tutti e due si voltano incuriositi verso i due uomini entrati da destra.

I due uomini sono l'Apostolo Pietro e Gesù, identificato con un'aureola lineare che si libra sul suo capo. San Pietro è raffigurato di spalle, con il volto orientato a sinistra e la mano destra indicante uno dei personaggi seduti intorno al tavolo. Cristo, invece, indica chiaramente verso il fondo. Il suo volto, di profilo, ha un'espressione serena e sicura nel chiamare a sé il futuro apostolo Matteo. Cristo e Pietro indossano tuniche e mantelli mentre gli altri personaggi, invece, abiti contemporanei alla realizzazione del dipinto. In alto, sulla parete spoglia, si trova una finestra dagli scuri aperti ed i vetri anneriti ed opachi.

La luce che proviene da una singola fonte luminosa diretta è la caratteristica principale del dipinto. I personaggi sono illuminati a tratti e la scelta mette in evidenza i visi, i gesti e i dettagli che servono a Caravaggio per caratterizzare la scena. Inoltre tale illuminazione crea grandi contrasti che mettono fortemente in evidenza alcune parti e produce un potente chiaroscuro che modella i corpi. I colori sulle pareti, sugli arredi e su parte degli abiti sono caldi e tendenti all'ocra. Nelle vesti spiccano le parti in rosso e giallo.

Nonostante l'unico particolare architettonico chiaramente rappresentato sia la finestra in alto, pare di cogliere a pieno la dimensionalità dello spazio interno. Infatti, come su di un palcoscenico teatrale, pochi elementi, la finestra, il tavolo, le panche e la sedia creano una forte e chiara spazialità. I personaggi, poi, si dispongono intorno al tavolo misurando la scena con la loro fisicità e le loro posture.

Nei panni di uno storico dell'arte

4. Lavora con un compagno e scegli uno dei dipinti proposti. Hai 20 secondi per guardarlo e cercare di ricordarne i particolari. Gira l'immagine e descrive tutto ciò che ricordi. Hai altri due tentativi di 10 secondi. Il tuo compagno può aiutarti facendoti delle domande relative al dipinto.

Nascita di San Giovanni Battista

L'episodio raffigurato in questo dipinto fa riferimento al Vangelo di Luca, che narra come il Battista sia stato concepito quando il padre Zaccaria e sua moglie Elisabetta fossero ormai anziani e privi della speranza di avere prole.

Porzia che si ferisce alla Coscia

Porzia, moglie di Marco Giunio Bruto (uno degli assassini di Giulio Cesare), resasi conto del grave turbamento e angoscia che affligge il marito, estrae un pugnale e si ferisce una coscia allo scopo di dimostrare la sua lealtà, coraggio e devozione nel condividere le goie e i dolori all'interno della coppia.

Dipinto A: *Nascita di San Giovanni Battista*, Artemisia Gentileschi



Dipinto B: *Porzia che si ferisce alla coscia*, Elisabetta Sirani



Un piccolo promemoria

5. Lavorate in gruppi di tre persone e scegliete chi sarà l'arbitro. L'arbitro dovrà scegliere una parola o una espressione di quelle elencate sotto e calcolerà 45 secondi di tempo con il cellulare. Gli altri due creeranno una frase con la parola scelta basandosi su oggetti **reali** dell'aula (materiali, compagni, cartelli ecc.). L'arbitro sceglierà la frase migliore. Se nessuno riuscisse a creare la frase in 45 secondi, l'arbitro vincerà il punto. Ruotate i ruoli ogni 3 parole.

- *in alto*
- *in basso*
- *a sinistra*
- *a destra*
- *sullo sfondo*

- *in posizione frontale*
- *in primo piano*
- *in secondo piano*
- *tridimensionalità*

- *colori freddi*
- *colori caldi*
- *volto*
- *raffigurazione*
- *chiaroscuro*

- *di spalle*
- *di profilo*
- *dipinto*
- *opera*

L'arte che mi rappresenta

6. Scannerizza il codice QR sotto e vai sul Padlet intitolato "L'arte che mi rappresenta". Carica la foto di un'opera d'arte con cui ti senti particolarmente identificato, indicando il titolo, l'autore e spiegando perché. Puoi anche commentare i post degli altri compagni!

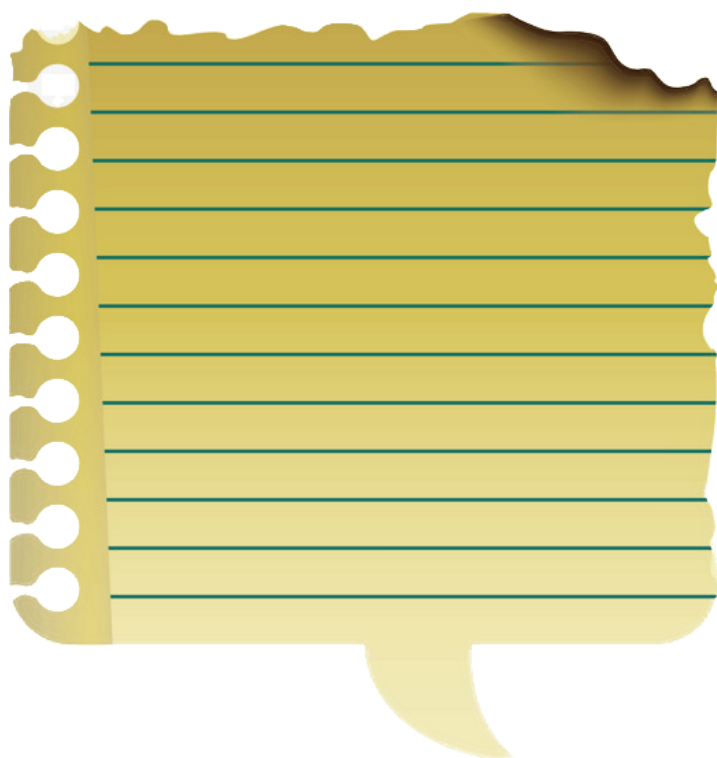


Articolo Amazon o capolavoro?

1. Decidi con i tuoi compagni se gli oggetti proiettati alla lavagna sono vere e proprie opere d'arte contemporanea o articoli venduti da Amazon.

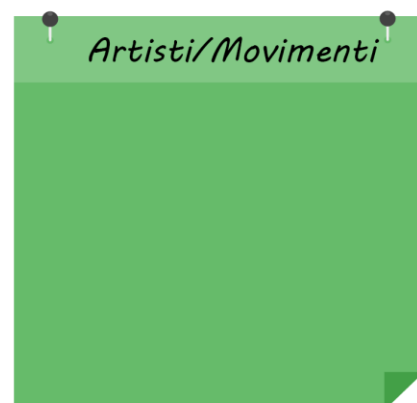
Capire l'arte contemporanea

2. Guarda il video e prendi appunti di quello che hai ascoltato. Confrontati con un compagno, riguarda il video e completa gli appunti se vuoi. Dopo spiegherai quello che hai capito a un altro compagno che non ha guardato il video.



la bottega dell'artista contemporaneo

3. Leggi la trascrizione del video che hai guardato nell'attività precedente e identifica nel testo le caratteristiche principali dell'arte contemporanea, classificandole come segue. Dovrai lavorare con un altro compagno che ha guardato l'altro video per poter completare i post-it.



Creiamo un po' d'arte contemporanea!

4. La tua squadra riceverà un'opera d'arte contemporanea. Immaginate che sia esposta in una mostra della vostra città e scrivete un breve testo distribuendovi i seguenti ruoli:

- Titolo e brano musicale della mostra
- Materiali ed eventuale prezzo d'acquisto
- Significato o motivazione dell'artista
- Una breve storia/leggenda legata all'opera

Stavolta tocca a me scegliere!

5. Scegli un compagno e fate un role-playing seguendo le istruzioni che vi sono state fornite.

Mettiti alla prova!

6. Rilassati, prendi il tuo cellulare e partecipa al Super Kahoot definitivo per sapere se sei un vero e proprio storico dell'arte o se devi spolverare i tuoi vecchi libri del liceo 😊



ALLEGATO 3
ARTICOLO AMAZON O CAPOLAVORO?

Articolo Amazon o Capolavoro?



Titolo: _____

☐ Articolo Amazon

☐ Capolavoro



Titolo: _____

☐ Articolo Amazon

☐ Capolavoro



Titolo: _____

☐ Articolo Amazon

☐ Capolavoro



Titolo: _____

☐ Articolo Amazon

☐ Capolavoro



Titolo: _____

☐ Articolo Amazon

☐ Capolavoro



Titolo: _____

☐ Articolo Amazon

☐ Capolavoro



Titolo: _____

☐ Articolo Amazon

☐ Capolavoro



Titolo: _____

☐ Articolo Amazon

☐ Capolavoro

ALLEGATO 4
TRASCRIZIONI VIDEO

L'arte contemporanea non è facilissima da capire. Nei secoli passati, l'arte era bene o male imitazione della natura e quindi era immediatamente comprensibile ed era giudicabile da tutti e tutti potevano ragionarne.

Poi dall'inizio del secolo scorso e i primi del Novecento, l'arte è diventata astratta, informale, concettuale. Ha perso il riferimento alla rappresentazione della natura. È diventata forse la presentazione di concetti, la presentazione di idee, la presentazione di percorsi. Ecco, questo va spiegato. E l'arte ha perso anche il fatto di dover rappresentare il bello; il concetto di bello oggi non c'è quasi più. Questo va spiegato, non a caso noi faremo e facciamo al MAXXI dei corsi per spiegare l'arte contemporanea. Va spiegata, e non è poi così difficile da capire, una cosa è singolare: i bambini, i giovani, le generazioni ultime hanno un rapporto con l'arte contemporanea diretto, immediato e la capiscono al volo, al di là di tutte le spiegazioni che noi possiamo dare.

L'arte contemporanea è fatta di materiali diversi, strani, inventati. Non c'è più la vecchia tela con la pittura olio, che tutti sapevano come era fatta, che problemi aveva, come si conserva. Non c'è più l'affresco. L'affresco è un materiale complicato da fare ma poi resistentissimo nei secoli. Oggi si usa la carta, si usa l'ovatta, si usano materiali organici, si usano le cose più diverse. E gli artisti neanche stanno a raccontare cosa hanno usato, quindi la fragilità di queste opere è enorme. Ecco, è molto difficile conservare l'arte contemporanea e in tanto bisogna riuscire a capire quali sono i materiali che la compongono.

E poi in alcuni casi bisogna anche ammettere un concetto che nel restauro prima non esisteva, cioè sostituire le parti che sono andate a male. I materiali organici deperiscono e si cambiano. Se c'era un tavolo con dei residui di cibo a manifestare una concettualità di un artista e i residui di cibo poi si cambiano, si ricreano. Cioè l'arte contemporanea si può anche restaurare cambiando i pezzi.



Cosa hanno in comune i ritratti di Andy Warhol e i gesti Jackson Pollock? Cosa rappresentano i tagli di Fontana e il dito medio di Cattelan? Quando un animale sotto vetro o degli stracci ammucchiati entrano in un museo? L'arte è sempre specchio dell'epoca in cui si manifesta e dunque ciascuna di queste opere rappresenta una viva testimonianza del suo tempo. L'arte contemporanea accompagna la nostra storia con i suoi diversi scenari.

La rivoluzione della pittura gestuale degli espressionisti astratti e la poetica dell'informale nel rinnovamento del dopoguerra: "C'è questo senso fertile di speranza che nasce proprio dalle nostre città bombardate".

I colori di neodada e pop art nel racconto della moderna società dei consumi. Il rapporto tra opera e spettatori diventa fondamentale. Il ritorno alle forme essenziali dell'arte povera e gli anni della contestazione. "L'arte deve essere uno strumento attivo: può cambiare il mondo mordendolo". La scintillante New York di Keith Haring e Basquiat; La Londra multiculturale degli anni 90; e i nuovi linguaggi che ogni giorno giungono dalle periferie del mondo globalizzato.

"Oggi i linguaggi dell'arte contemporanea hanno preso direzioni e forme completamente inaspettate".

Il caffè dell'arte contemporanea racconta, per la prima volta in modo chiaro e avvincente, con il contributo dei più grandi esperti, i movimenti, gli artisti, le opere. Un racconto che consentirà finalmente a tutti di capire e di apprezzare l'arte del nostro tempo.

Le opere d'arte non sono mai veramente estranee alla nostra vita, anche quando ci sembrano piovute da distanze galattiche, da luoghi alieni. Sono tra di noi perché sono per noi.



Domande vero/falso:

1. Capire l'arte contemporanea:

- L'arte dei secoli passati rappresentava la natura e questo faceva sì che fosse comprensibile immediatamente.
- L'arte contemporanea è diventata concettuale e astratta, ma prende sempre spunto dalla natura.
- L'ampia gamma di materiali usati dagli artisti contemporanei provoca che le loro opere siano difficili da conservare.

2. Il caffè dell'arte contemporanea:

- Le opere d'arte sono testimoni dei fatti storici di ogni epoca.
- Nell'arte contemporanea è molto importante stabilire un rapporto stretto tra l'opera e lo spettatore.
- L'arte contemporanea ha uno scopo prevalentemente estetico: i colori di neodada e pop art ne sono la prova.

ALLEGATO 5
QUESTIONARIO FINALE

Questionario finale

Uno, due, tre...via!

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

AAA Cercasi artista tenebrista

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

L'anatomia di un dipinto

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

Nei panni di uno storico dell'arte

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

Genetta caravaggesca

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

L'arte che mi rappresenta

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica

- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

Articolo Amazon o capolavoro?

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

Capire l'arte contemporanea

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

la bottega dell'artista contemporaneo

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

Creiamo un po' d'arte contemporanea

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

Stavolta tocca a me scegliere!

- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no

☐ Non so/non rispondo

Mettiti alla prova!

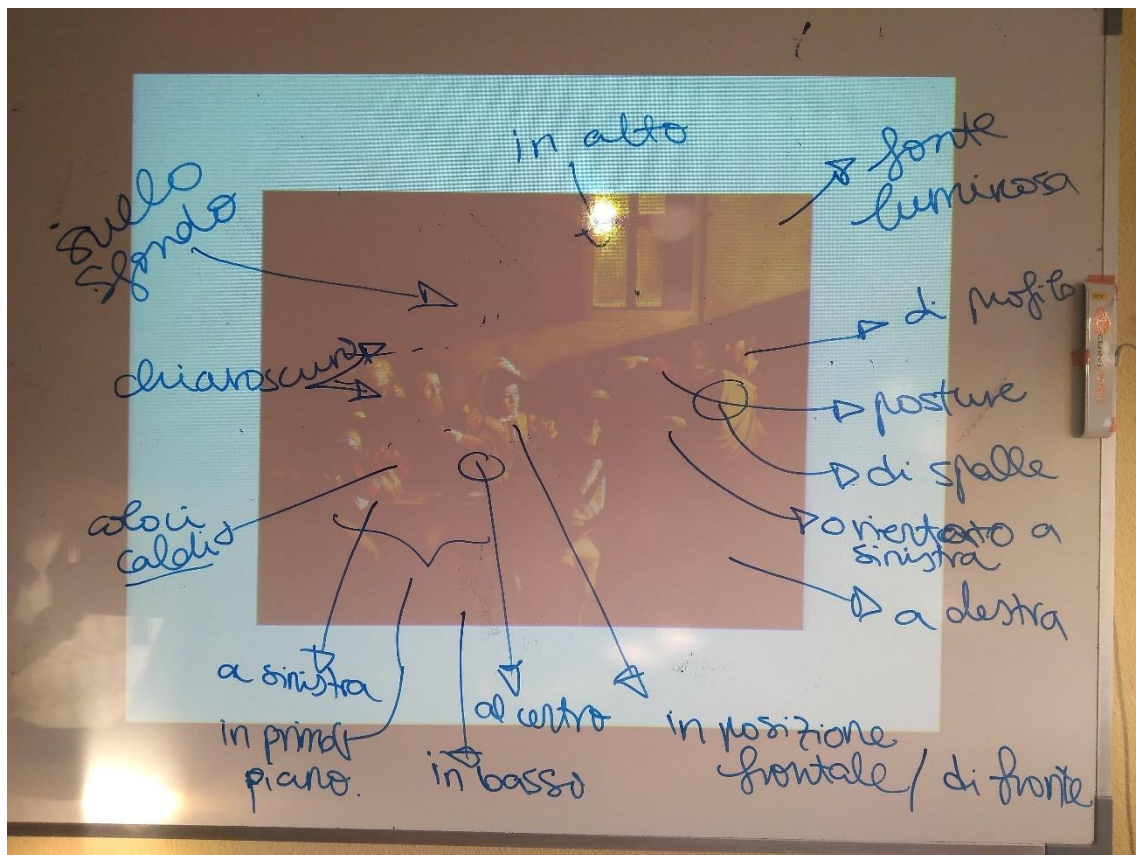
- Secondo te, quali intelligenze hai utilizzato?

- ☐ Linguistica
- ☐ Logico-matematica
- ☐ Spaziale-visiva
- ☐ Cinestesica
- ☐ Intrapersonale
- ☐ Interpersonale
- ☐ Musicale

- Ti sei sentito/a a tuo agio durante l'attività?

- ☐ Decisamente sì
- ☐ Più sì che no
- ☐ Più no che sì
- ☐ Decisamente no
- ☐ Non so/non rispondo

ALLEGATO 6
MATERIALI ELABORATI
DAGLI STUDENTI



LA CENA IN EMAUS di Caravaggio

16/04/19

'La Cena in Emaus' è un quadro di Caravaggio, dipinto in olio su tela. ^{Rappresenta} ~~Raffigura~~ il momento nel quale Gesù mostra la sua divinità ai ~~due~~ mendicanti che gli l'avevano accompagnato alla taberna dove si svolge la scena. La ^{raffigura} ~~pr~~ ~~rappresenta~~ immagine ^{raffigura} quattro figure intorno a un ^{o che pedinava} tavolo. Quella sullo sfondo, nel mezzo e di fronte a noi, è Cristo, ~~qu~~ che fa un segno con la sua mano. A destra, c'è un personaggio vecchio, ~~de~~ con la barba, ^{Ha le} ~~e le~~ braccia aperte, con espressione di sorpresa. ~~Anche~~ Sono anche sorpresi i due personaggi a sinistra: sullo sfondo, un uomo ~~guarda verso Gesù~~ in piedi guarda verso ~~il~~ Gesù, ~~e di fronte a lui, un altro~~ to l'altro uomo si siede di spalle a noi, su una ^{seduta} sedia che aiuta a chiudere la dimensionalità della scena.

È una opera tipica di Caravaggio in quanto all'uso del chiaroscuro: la luce sembra ~~(di)~~ venire da un punto sulla parte sinistra, e illumina fortemente i personaggi in torno a Cristo.

~~L'abigliamento dei personaggi~~ ~~si~~ ~~Non~~ Nell'abigliamento dei personaggi spiccano le parti in rosso e marrone, e tutti, tranne Gesù, indossano vestiti propri dal ~~XVII~~ secolo ~~XVII~~, ~~contem-~~ Anti, l'arredamento del tavolo sembra contemporaneo.



"Boating" - Gabriele Münter

Questo non è il mio dipinto preferito, ma recentemente ho scoperto la pittrice Gabriele Münter, e mi è sembrata un personaggio affascinante. Nata in una famiglia borghese tedesca, ha sviluppato una lunga e fruttuosa carriera artistica, poteva parlare parecchie lingue, conosceva molti paesi, persone importanti ... Nonostante è diventata più celebre per avere un rapporto con un pittore famoso mentre lui era sposato ... La storia non è giusta con le donne.

Questo dipinto rappresenta un giro in barca di quattro persone. Al piano centrale c'è un uomo in piedi sulla barca. Lui concentra tutto il protagonismo della composizione.

Malgrado i colori vivi e luminosi e gli altri personaggi sembra che lui sia solo. In basso, di spalle, una donna rema sotto lo sguardo altezzoso del uomo. Sono convinta che lei è Gabriele che rinuncia al protagonismo in favore del uomo in piedi. La vita stessa ... Lui è Kandinsky, il suo amante sposato, che diventerà uno dei pittori più noti della storia.

IL MISTERO DELLA COMUNICAZIONE

"Il mistero della comunicazione" è un'opera che rappresenta la comunicazione attuale nascosta tra le maschere delle ^{reti} sociali. Si tratta di una critica sociale sulla comunicazione che si trova tra la gente. Le persone solo parlano ^{tramite} per queste ^{reti} e il nick è diventato una maschera dietro la quale si può essere un'altra persona.

L'artista ha creato quest'opera ispirato ^{alla} ~~metta~~ canzone "La tua vita non passerà", di Tiziano Ferro. Lui si sente solo in un mondo pieno di gente nascosta tra le maschere. Tutti si conoscono, ma nessuno sa chi è e neanche chi sono gli altri.

L'opera costa solo 6.000 euro, ma è più economica ^{di} che un amico, perché i materiali, gesso e velluto, provengono ^{dal} dal Veneto. E anche il disegno della tela è una allegoria delle ^{reti} sociali.